L'HUMANISME

DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FRANCE

AU XIXe SIÈCLE

THÈSE POUR LE DOCTORAT ÈS LETTRES

présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris

PAR

CLÉMENT FALCUCCI

PROFESSEUR AGRÉGÉ DE PHILOSOPHIE AU LYCÉE DE TOULOUSE

TOULOUSE

ÉDOUARD PRIVAT, Libraire-Éditeur

14, RUE DES ARTS, 14

—

1939

L'HUMANISME

DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FRANCE

AU XIX^e^ SIÈCLE

L'HUMANISME

DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FRANCE

AU XIXe SIÈCLE

THÈSE POUR LE DOCTORAT ÈS LETTRES

présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris

PAR

CLÉMENT FALCUCCI

PROFESSEUR AGRÉGÉ DE PHILOSOPHIE AU LYCÉE DE TOULOUSE

TOULOUSE

ÉDOUARD PRIVAT, Libraire-Éditeur

14, RUE DES ARTS, 14

—

1939

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

Qu'on nous permette, au moment de livrer cet ouvrage à l'impression, d'évoquer, non sans émotion, le décès, survenu en quelques jours, de M. le Professeur Paul Fauconnet qui avait suivi nos recherches et guidé notre effort. Il nous pressait d'aboutir sans avoir lui-même, hélas! le pressentiment de sa disparition prochaine. Nous gardons à sa mémoire une fidèle gratitude.

Nous ne saurions manquer, d'autre part, d'offrir l'expression respectueuse de nos remerciements à M. le Professeur Maurice Halbwachs qui a bien voulu revoir notre travail, nous donner les conseils les plus précieux, nous suggérer les modifications les plus heureuses, faciliter en tout point notre tâche. C'est grâce à lui que nous sommes en mesure de présenter aujourd'hui cette étude : nous le prions d'agréer le témoignage de notre profonde reconnaissance.

PRÉFACE

Nous avons étudié l'humanisme dans l'enseignement secondaire en France, au XIX[e] siècle.

On peut dire, en effet, que l'enseignement secondaire a toujours été animé par une volonté d'humanisme, par un effort destiné à promouvoir ce qui, en l'homme, est vraiment humain et digne de la qualité d'homme.

Jamais il n'a eu dessein de préparer des spécialistes, non plus que de borner son rôle à fournir une somme de notions ou de connaissances de fait : son objet constant a été de former des hommes. L'idée de culture générale, opposée à celle d'information utilitaire ou technique, au sens étroit que l'usage a donné à ces termes, répond, sur le plan scolaire, à une préoccupation d'humanisme.

Toutefois, quand on a ainsi présenté l'enseignement secondaire par son intention éducative, on a formulé, sans doute, une orientation d'esprit, mais on n'a pas énoncé une définition suffisamment précise de l'enseignement secondaire.

C'est qu'en effet une conception théorique peut convenir à des substances diverses, un cadre scolaire se remplir de programmes variés, un enseignement enfin se prêter à des méthodes multiples. *L'idée* peut donc donner lieu à des activités pédagogiques fort différentes les unes des autres. En retour, les activités pédagogiques elles-mêmes réagissent sur la forme de l'idée, sur sa présentation, ses caractères, sa définition.

Dans ces conditions, on ne saurait se contenter de mettre en avant l'idée inspiratrice de l'enseignement secondaire pour dire ce qu'est effectivement cet enseignement. L'idée prend corps; elle s'intègre à une certaine matière, à un certain contenu, à certaines règles, à certaines déterminations. Définir l'enseignement secondaire, c'est donc voir ce qu'a été et, pour partie au moins, ce qu'est la réalité de l'enseignement secondaire. Ici, la fin est inséparable des moyens : les moyens manifestent la fin autant que la fin éclaire les moyens.

Si l'on envisage les choses sous ce biais qui les rend palpables, on est conduit, pour prendre conscience de la réalité de l'enseignement secondaire, à remonter le cours de l'histoire.

L'enseignement secondaire date de la Renaissance. A la fin du XVI[e] siècle, la chose existe : le nom seul fait défaut.

Or, depuis cette époque et jusqu'à la Révolution, c'est l'humanisme par la culture classique qui répond à la définition de l'enseignement secondaire. Les Jésuites ont été les ouvriers de cet enseignement et les interprètes les plus qualifiés de cet humanisme. A leur action propre ou à leur influence, une longue carrière a été assurée.

Cependant, le surgissement d'idées venu de la Renaissance avait également et simultanément dessiné une autre veine d'humanisme : l'humanisme par les sciences.

Pendant deux siècles, l'humanisme par la culture gréco-latine, installé dans les *Collèges*, fut assez puissant pour exclure des études tout essai d'humanisme par les sciences. Mais le mouvement scientifique ne pouvait pas être banni de l'activité intellectuelle extérieure aux Collèges; au XVIII[e] siècle, en particulier, il prenait une ampleur et une intensité toujours accrues : avec la Révolution, il recevait sa pleine expression scolaire dans les Ecoles centrales.

Nous n'avions pas à nous étendre sur la période que nous venons de rappeler à grands traits : il nous a paru seulement nécessaire de signaler dans une *Introduction* l'existence et, pour une part, le développement des deux conceptions; de montrer, l'une en face de l'autre, les deux forces et leurs directions contraires.

Avec le début du XIX[e] siècle, nous abordons le sujet que nous nous sommes assigné. Quelles sont les actions et réactions que ces deux forces, au cours du siècle dernier, ont exercées l'une sur l'autre? Y en a-t-il une qui l'emporte de façon décisive? Vivent-elles toutes deux côte à côte sans se gêner? Est-ce l'entente ou la lutte, la divergence ou l'accord, la dualité ou l'unité? Quelle est la valeur de l'une et de l'autre? De quelles vicissitudes l'histoire est-elle marquée? Peut-on tracer, dans l'ordre des faits scolaires, une « courbe » ou quelques parties de courbe?

La question nous semble présenter un vif intérêt.

En effet, si l'origine des deux humanismes, c'est-à-dire des deux modes d'éducation auxquels l'enseignement secondaire a donné accès, se place à la Renaissance, le problème de l'enseignement secondaire tel qu'il se pose à nous, date du début du XIX[e] siècle. Il apparaît du jour où les deux humanismes s'expriment assez clairement, l'un et l'autre, pour s'affronter et pour revendiquer, chacun pour soi, une charge et une mission éducatives.

Tant que l'ancien régime pouvait trouver naturel d'avoir un système d'éducation conforme à une tradition établie et comme fait à son image, le problème n'existait pas. Il n'existait pas davantage, tant que la Révolution a pu, de son côté, maintenir un retournement des choses scolaires et constituer un régime éducatif dans lequel elle faisait passer ses propres tendances intellectuelles et philosophiques.

Mais la situation change, lorsque les deux humanismes en viennent à se mesurer : à ce moment, naît effectivement un problème nouveau, le problème de la relation entre les deux humanismes.

Ce problème, l'ancien régime, d'une part, la Convention, de l'autre, l'avaient écarté, de la même manière, pour la même raison : l'ancien régime et la Convention s'étaient bornés à choisir et à exclure.

Au contraire, le début du XIX[e] siècle se trouve en présence de deux institutions scolaires, dont l'une a détruit l'autre et a succombé elle-même, mais qui, toutes deux, affirment une exigence, ancienne ou récente; en sorte que le problème est désormais de savoir quelle part sera faite à chacun des deux humanismes dans l'œuvre de l'éducation, quel rapport on conviendra d'instituer entre l'un et l'autre : le XIX[e] siècle tout entier vivra sur ce problème.

Nous attachant à dégager les solutions adoptées, nous avons cru pouvoir distinguer quatre parties.

La première va jusqu'à la chute de la Monarchie de Juillet. Elle embrasse le Consulat et l'Empire, la Restauration, le Gouvernement de Louis-Philippe. Nous l'avons intitulée *Régimes politiques et régimes scolaires*. De fait, il y a, à travers les changements de régimes que cette première moitié du siècle a connus, un facteur politique qui intervient dans l'organisation scolaire. C'est l'*ère des compromis*. Compromis du Consulat, que l'Empire a voulu, et ce fut une grosse erreur, imposer par le monopole universitaire; com-

promis moins avoué et plus « réactionnaire », avec la Restauration qui réédite le type des anciens Collèges sans pouvoir oublier tout à fait, cependant, ce qui s'est produit dans l'intervalle; compromis conciliateur, mais timide, avec le Gouvernement de Juillet qui fait dériver le problème de l'enseignement secondaire vers celui des Ecoles primaires supérieures ou des Collèges communaux de seconde classe, pour aboutir, en définitive, à l'*éclectisme* de V. Cousin.

Pendant ce demi siècle, c'est une sorte de piétinement. Le régime scolaire toujours maintenu est celui de l'*unité de la culture secondaire*, avec priorité de la culture classique. Des disciplines nouvelles sont entrées dans l'enseignement — le français, les sciences, l'histoire, les langues vivantes — mais à leur rang accessoire et sans altérer le caractère des établissements essentiellement voués à la culture classique.

Nous trouvons ensuite, la réclamation scientifique ne pouvant être plus longtemps récusée, une période de *dualité d'enseignement*. Le projet d'enseignement spécial de Salvandy, appuyé sur l'important rapport de Dumas; le régime de la bifurcation instituée par Fortoul; la création enfin, par V. Duruy en 1863-1865, de l'enseignement spécial devenu, en 1890, l'enseignement moderne : il y a là tout un mouvement qui établit la dualité de l'enseignement secondaire par une *laborieuse poussée de l'enseignement scientifique*.

A cet égard, nous avons eu profit à suivre les transformations par lesquelles l'enseignement spécial est devenu enseignement moderne, c'est-à-dire les transformations par lesquelles il a accusé, toujours davantage, ses fins éducatives, sa volonté d'humanisme et, en fin de compte, son imitation du classique.

La troisième partie est consacrée aux réformes intervenues dans l'enseignement classique, au cours de cette même période pendant laquelle l'enseignement spécial cherchait sa voie vers le moderne.

En effet, des transformations de l'enseignement classique étaient parallèles aux transformations qui portaient l'enseignement spécial vers l'enseignement moderne. Pendant que l'enseignement spécial subissait, dans son évolution intérieure, l'attraction du classique, le classique, à son tour, ne restait pas immobile et il subissait, par le caractère plus concret et plus vivant de ses méthodes, l'influence de

l'esprit scientifique et moderne. Cette période est marquée par les directives de la célèbre circulaire de J. Simon, en 1872; par la réforme de J. Ferry, en 1880; par la double réforme qui, en 1890 et 1891, modifie l'enseignement classique et crée l'enseignement moderne.

A cette date, la dualité de l'enseignement secondaire est, nettement affirmée. Elle correspond à un phénomène de vitalité, de la part des deux humanismes : l'un a maintenu ses positions, en améliorant ses méthodes et en réclamant l'intelligence du monde moderne; l'autre a conquis les siennes par un progrès soutenu et, finalement, victorieux.

Notre quatrième partie prend les choses en 1890-1891, c'est-à-dire au moment où les deux enseignements — classique et moderne — manifestent une dualité qui pose un problème d'unité de l'enseignement secondaire, non pas unité par le compromis d'autrefois dont la précarité s'est avérée, mais unité par un effort rationnel de construction organique. La solution est apportée par la réforme de 1902 qui a pour objet de réaliser *l'unité dans la diversité*. Il a paru utile de rappeler, sans déborder le cadre de ce travail, la très riche étude qui a précédé la réforme de 1902, ainsi que, sur le terrain scolaire, l'ensemble du mouvement critique de la fin du XIX^{e} siècle.

Restait, les principales étapes étant ainsi parcourues, à examiner quelques problèmes actuels, voire quelques difficultés, dont le fonctionnement de l'enseignement secondaire réclame la résolution. C'est ce que nous nous sommes efforcé de faire par une *Conclusion* sur l'humanisme dans l'enseignement secondaire au début du XX^{e} siècle.

Après avoir résumé l'économie générale de cette étude, nous devons ajouter que l'on ne trouvera pas ici une histoire proprement dite de l'enseignement secondaire en France au XIX^{e} siècle. Il est, dans la vie universitaire, administrative, politique, de nombreux facteurs qui intéressent l'historien et que nous n'avons pas cru devoir faire entrer dans les limites de notre travail : celui-ci est resté dominé par la préoccupation des programmes, des réformes scolaires et des fins humanistes que programmes et réformes ont paru traduire.

Cependant, nous avons tenu à donner à l'exposé un caractère *narratif* et *analytique* plutôt que *constructif* : nous avons pensé que cette manière de procéder constituait la méthode la plus naturelle pour suivre le déroulement des faits et pour démonter un mécanisme dont les diverses pièces deviennent de plus en plus nombreuses, au fur et à mesure que l'on avance dans le XIX[e] siècle.

En effet, plus nous pénétrons dans cette période de l'histoire en nous appliquant à suivre les réformes scolaires, plus nous sommes frappé par le développement d'un fait qui se produit déjà au XVIII[e] siècle, mais qui prend, peu à peu, des proportions plus vastes : nous voulons dire l'élargissement continuel de l'opinion qui s'intéresse à l'enseignement secondaire, qui en discute et même qui participe, directement ou indirectement, à la préparation des réformes. Il s'agit d'un phénomène de morphologie sociale et scolaire qui accroît sans cesse le volume des opinions émises, en même temps que la variété des catégories compétentes. Il en résulte que les différents aspects du problème de l'enseignement secondaire sont de mieux en mieux dégagés; aucun n'échappe à l'attention et la méthode analytique semble la plus propre à rendre compte de ce qu'il y a ainsi de plus en plus explicite, de plus en plus fouillé dans l'observation des choses scolaires.

Pour fournir une précision sur ce point, nous mentionnerons que la vie publique et parlementaire, la librairie, la presse, la composition du Conseil Supérieur depuis 1880, le fonctionnement de maintes commissions pédagogiques, des Conseils académiques, des Assemblées de professeurs — en attendant la constitution des associations professionnelles et l'organisation des congrès réguliers — donnent à la pensée critique et réformatrice une stimulation active, des foyers d'élaboration, des centres d'influence, des moyens d'expression efficaces.

Par ailleurs, laissons se développer les sciences et se multiplier les spécialisations contemporaines. Cette féconde activité intellectuelle va refluer vers l'enseignement secondaire. Celui-ci deviendra un théâtre où les disciplines diversifiées joueront, les unes contre les autres, pour une part à prendre dans les programmes et une place à occuper dans les horaires. Le problème sera donc serré toujours de plus près. On en viendra à des réclamations d'autonomie, à de fines discussions d'heures, d'emploi du temps, de méthodes et tout un mouvement ira ainsi dans le sens de la différenciation.

Puis, par un mouvement contraire, on renversera les positions spéciales. On s'avisera que les disciplines particulières et diverses peuvent s'agréger les unes aux autres dans une unité éducative de l'enseignement secondaire. On ira donc à une unité organique après avoir revendiqué et réalisé une diversité fonctionnelle. Mais qu'est-ce à dire, sinon que, dans tous les sens, le problème de l'enseignement secondaire aura été pris et repris, tourné et retourné et que, nécessairement, l'analyse doit garder quelque marque de cet approfondissement continuel, de cette pluralité de facteurs et de rapports toujours plus exactement démêlés?

La documentation à laquelle on peut se référer traduit elle-même cette progression analytique, cette marche au réel, cette tendance au concret. On trouve, par exemple, au XVIII[e] siècle, des théories générales de l'éducation ou des vues d'ensemble relatives à l'éducation nationale. Au XIX[e] siècle, *le concept se calque davantage sur le fait*. Ce qu'on rencontre, c'est l'ouvrage spécial sur la question du latin ou des humanités modernes; c'est, mieux encore, l'article, la conférence, la lettre qui accompagnent la préparation ou l'exécution d'une réforme, qui traitent un sujet bien défini considéré dans des circonstances de temps bien déterminées elles-mêmes : c'est la naissance et la portée des revues universitaires qui reflètent des soucis d'actualité et se tiennent proches de la vie scolaire, de sa variété, de son rythme, de ses palpitations.

A cet égard la *Revue Internationale de l'Enseignement* éditée par la Société d'Enseignement supérieur et qui s'ouvre précisément, en 1881, par un article sur l'enseignement secondaire, a été pour nous un instrument de travail quotidien. Nous nous sommes également reporté moins aux ouvrages de seconde main qu'aux divers textes — arrêtés, circulaires, instructions, plans d'études ou horaires — qui forment la partie vraiment institutionnelle de l'enseignement secondaire (1). Comme études générales et attachées à dégager les carac-

(1) Ces textes se trouvent dans le *Bulletin Universitaire contenant les Ordonnances, règlements et arrêtés concernant l'Instruction publique*, recueil édité par le Ministère de l'Instruction publique de 1828-1830 à 1850; à partir de 1850, le *Bulletin Universitaire* a été remplacé par le *Bulletin administratif de l'Instruction publique*, publication interrompue depuis quelques années seulement. Cette série de volumes renferme la presque totalité des textes dont nous nous sommes servi. Nous nous bornons à indiquer la date, sans avoir jugé nécessaire de mentionner la page,

tères ou à décrire le mouvement de l'enseignement secondaire, nous avons consulté avec grand profit l'ouvrage de Cournot, *Des Institutions d'Instruction publique en France;* les volumes de Gréard, *Education et Instruction;* le livre de M. Vial, *Trois siècles d'histoire de l'enseignement secondaire;* la thèse récente de M. Piobetta sur le *Baccalauréat.*

Nous n'avons pas oublié la pensée directrice de Durkheim, telle qu'elle est indiquée, notamment, dans le recueil *Education et Sociologie* et dans la préface de M. Paul Fauconnet; mais, à ce sujet, une précaution s'impose à nous — ou plutôt un devoir.

Les pages qui suivent étaient, en effet, entièrement écrites, lorsque nous avons eu connaissance du livre posthume de Durkheim, l'*Evolution pédagogique en France,* publié par M. Maurice Halbwachs. Si cet ouvrage avait paru plus tôt, avec l'annonce qu'il contient de la suite, il nous aurait certainement détourné de notre travail. La meilleure excuse que nous puissions invoquer aujourd'hui est que, jusque dans les lacunes, les tâtonnements et les faiblesses, on peut reconnaître une manière d'hommage. Celui que nous rendons à Emile Durkheim n'est point occasionnel : nous demandons la permission de l'étendre aux continuateurs de son enseignement et de son œuvre.

car les documents étant très clairement classés, dans la publication officielle, par ordre chronologique, la date permet de les retrouver et de les vérifier. Nous avons également utilisé, notamment pour la période antérieure à 1828, soit le *Code Universitaire* d'A. Rendu, soit le *Tableau historique de l'Instruction secondaire en France,* par Kilian, chef de Bureau au Ministère de l'Instruction publique (1841), soit le *Recueil de lois et règlements sur l'enseignement secondaire comprenant les décisions de la jurisprudence et les avis des Conseils de l'Instruction publique et du Conseil d'Etat* de 1789 à 1847, par A. de Beauchamp, chef de Bureau au Ministère de l'Instruction publique (1881); soit encore le Duvergier, première série du recueil Sirey. Si on avait à étudier spécialement l'époque révolutionnaire, les *Procès-Verbaux du Comité de l'Instruction Publique* de la Législative et de la Convention, publiés par J. Guillaume, sous les auspices du Ministère de l'Instruction publique, de 1889 à 1907, constitueraient une référence permanente. Le Ministère a également publié une première série du *Recueil des Lois et règlements concernant l'Instruction publique,* qui va de 1598 à 1828 (Paris, Brunot-Labbe, 1828).

INTRODUCTION

LES DEUX HUMANISMES
LE PROBLÈME AU DÉBUT DU XIX^{e} SIÈCLE

I

L'HUMANISME CLASSIQUE. — SES VARIÉTÉS
PREMIÈRES OBJECTIONS

L'enseignement qui devait, par la suite, porter le nom d'enseignement secondaire s'est constitué en France, au cours du XVI^{e} siècle, dans les Collèges. Il est sorti tout ensemble de la Faculté des Arts et de la *Renaissance*. Il procède d'une double transformation : l'une, très importante mais de caractère purement universitaire; l'autre, plus large encore et tenant à l'histoire générale des idées.

Depuis le XIII^{e} siècle, c'est-à-dire depuis la fondation des premières Universités, les Collèges étaient groupés autour d'elles comme des *Maisons* d'étudiants. Ceux-ci y avaient leur logement, leurs salles de réunion, leurs lieux de rassemblement. Peu à peu, et notamment au XV^{e} siècle, les maîtres de grammaire d'abord, ceux de philosophie ensuite, prirent l'habitude de donner dans les Collèges des cours préparatoires à ceux de la Faculté des Arts. Les Collèges se trouvèrent donc être les vestibules de la Faculté des Arts comme la Faculté des Arts était elle-même le vestibule de la Faculté de Théologie. Un lien de plus en plus étroit, une communauté d'esprit s'institua par là entre le Collège et la Faculté des Arts. Le Collège devint un *centre d'études*. Il absorba progressivement la Faculté des Arts. C'était chose faite, vers le milieu du XV^{e} siècle (1). Ramus dit avoir connu le dernier

(1) Sicard, *Les Etudes classiques avant la Révolution*. Paris, Perrier, 1887, p. 9.

professeur ayant donné, à la Faculté des Arts, des leçons publiques de philosophie.

Dès lors, les Collèges existent comme établissements scolaires. Ils ont une vie propre, un effectif, des classes, un régime intellectuel. Ils poursuivent un but et ce but est double.

D'une part, en effet, ils sont consacrés, comme l'était la Faculté des Arts, aux *Arts libéraux*, au *Studium generale:* ils forment l'honnête homme. Par là, ils rendent inutile la Faculté des Arts et, à partir de ce moment, on peut fonder un Collège sans fonder une Université. De cette possibilité nouvelle est sortie la multiplication des établissements et l'extension de l'enseignement secondaire. La Faculté des Arts était partie intégrante de l'Université. Fréquentaient la Faculté des Arts ceux qui se destinaient à être des clercs et à occuper les dignités de l'Église. Mais lorsque le Collège eut détaché les Arts libéraux de l'Université, fréquentaient le Collège tous ceux qui réclamaient une culture générale, tous ceux qui voulaient s'instruire, « des fils de marchands et de cultivateurs comme des nobles, des laïques comme des clercs » (2). Ainsi s'est formée une classe nombreuse, éclairée, pourvue d'idées générales, appelée à un rôle social d'importance croissante : c'est la bourgeoisie, « dont le pouvoir a presque partout remplacé celui des seigneurs et des prêtres et qui, pendant trois siècles, a gouverné le monde » (3).

La nouveauté est que, désormais, on est en présence d'un mode d'éducation qui n'est pas fait seulement pour des clercs, mais qui convient à tous, qui est conçu pour tous, qui a en vue la préparation à la vie et la formation de l'homme. En détachant les Arts libéraux de l'Université, le Collège les a offerts à tout un public qui en faisait la demande, mais qui n'avait pas dessein de passer par la Faculté de Théologie. Le Collège a rapproché l'enseignement de la société. Il a élargi la clientèle scolaire. Il s'est défini par rapport à elle. Il n'a pas visé une profession, mais un type d'homme.

Néanmoins, et c'est le deuxième but que nous avons annoncé, le Collège avait une autre fin. Sorti de la Faculté des Arts, il ne pouvait rompre entièrement ses attaches avec l'Université. S'il rendait inutile la Faculté des Arts, ce ne pouvait être qu'à la condition de

(2) Gaston Boissier, *La réforme des études au XVI^e siècle*, Revue des Deux Mondes, 1^er décembre 1882, p. 590.
(3) Gaston Boissier, *ibid.*, p. 590.

la remplacer. En faisant appel à une clientèle scolaire nombreuse et en s'intégrant dans la société ambiante, il prenait, en quelque sorte, des devoirs nouveaux; mais ces nouveaux devoirs ne le dispensaient pas de remplir ceux de la Faculté des Arts qui consistaient à préparer à la Faculté de théologie, de médecine et de droit. Le Collège restait donc le vestibule de l'Université, comme l'avait été la Faculté des Arts, et, en même temps qu'il se définissait par rapport à la société et par rapport à l'homme, il se définissait aussi par rapport à l'Université.

Préparer à la vie et préparer à l'Université, réaliser le type de l'honnête homme et mettre en mesure de suivre l'enseignement des Facultés : telle était la double fonction du Collège et comme la charge morale qui pesait sur lui.

Au même moment, une rénovation de l'horizon intellectuel provoquait, peu à peu et malgré des résistances, une modification profonde des études. L'enseignement secondaire est, dans le domaine scolaire, l'héritier de la Renaissance. C'est la Renaissance qui a tué la scolastique; ou, du moins, car la scolastique a survécu en s'appliquant à des objets nouveaux, la Renaissance a opéré le transfert des valeurs par lequel s'est dégagé le contenu essentiel de l'enseignement des Collèges. D'une part, en effet, tous les esprits représentatifs de la Renaissance, Érasme, Rabelais, Ramus, Montaigne et tant d'autres, protestaient, chacun à sa manière, contre les méthodes en usage. Et, d'autre part, le mouvement de la Pléiade, le développement et l'influence de l'érudition, l'ivresse de tenir en mains des documents conformes aux œuvres authentiques, le secours précieux de l'imprimerie, la sollicitation exercée sur les esprits cultivés ou avides de l'être par les belles-lettres grecques et latines, créaient une atmosphère spirituelle, vivante et bien caractéristique, qui pénétrait de plus en plus celle du Collège et qui la transformait. L'effort qui se faisait à Sainte-Barbe est, à cet égard, significatif (4). Peu à peu, l'enseignement qui prenait corps dans les Collèges du XVI[e] siècle, se fondait sur la pratique des langues et des littératures anciennes. C'est là une forte empreinte, que l'on trouve sur les Collèges de la fin du XVI[e] et du début du XVII[e] siècle et cette empreinte, l'enseignement secondaire la gardera. Le type d'homme dont on poursuit

(4) Quicherat, *Histoire du Collège de Sainte-Barbe*. Paris, 1864, 3 vol.; cf. vol. 1, pp. 165-185.

la réalisation, c'est celui qui entend les langues anciennes. L'humanisme se définit par la culture gréco-latine. Il en résultera toute une pédagogie, toute une structure des études, toute une orientation du régime scolaire.

En résumé, la formation de l'honnête homme, la préparation à l'Université, la culture gréco-latine sont les trois caractères principaux d'un enseignement qui, déjà organisé dans les Collèges d'il y a trois siècles, devait devenir l'enseignement secondaire.

*
**

Ces caractères généraux appartiennent à l'ensemble des Collèges. Il convient, cependant, de passer en revue des types d'établissements, de distinguer certaines catégories, de signaler des différences de conceptions, voire même, par moments, de véritables divergences de vues. Tout ce qui a tenu une place dans l'histoire des idées au XVII[e] siècle a soulevé le problème de l'enseignement. Le pouvoir royal, la Société de Jésus, Richelieu, l'Oratoire, Port-Royal, l'esprit cartésien, la querelle des Anciens et des Modernes ont apporté, soit par des réalisations scolaires proprement dites, soit par un travail de la pensée, une contribution très importante à l'histoire de l'éducation au XVII[e] siècle. De cette histoire, nous ne retiendrons que quelques traits importants, en commençant par les Collèges de l'Université.

Le plus ancien texte officiel qui régisse les Collèges est constitué par les *Statuts de la Faculté des Arts de l'Université de Paris,* rédigés en 1598, parus en 1600. On conservait encore le nom de Faculté des Arts, mais la Faculté des Arts était tout entière dans les Collèges.

C'était la première fois que l'autorité royale intervenait dans l'organisation de l'enseignement des Collèges. Déjà, en 1560, sur doléances des États assemblés à Orléans, une Ordonnance royale prescrivait une enquête pour la réformation des Universités et Collèges; plus tard, en 1597, sur doléances des États assemblés à Blois, une nouvelle Ordonnance royale reprenait le même projet. Ces deux Ordonnances n'avaient pas été suivies d'exécution (5).

(5) Belin, *Recherches sur l'Enquête relative aux Universités et Collèges du Royaume,* ordonnée en 1667 par Louis XIV, *Revue Internationale de l'Enseignement,* 1898, t. XXXV, pp. 438-442.

Les guerres de religion ayant laissé en triste état la plupart des Universités du royaume, Henri IV considérait les Collèges comme un sujet d'intérêt public.

L'article 1 des *Statuts* en fournissait la raison; il était ainsi conçu: « La félicité des royaumes et des peuples, et surtout d'un état chrétien, dépend de la bonne éducation de la jeunesse, où l'on a pour but de cultiver, par l'étude des sciences, l'esprit encore brut des jeunes gens; de les disposer à remplir ainsi dignement les places qui leur sont destinées; enfin, de leur apprendre le culte religieux et sincère que Dieu exige d'eux, l'attachement inviolable qu'ils doivent à leurs père et mère et à leur patrie, le respect et l'obéissance qu'ils sont obligés de rendre aux princes et aux magistrats. »

Suivant une préoccupation générale à l'époque, la formation spirituelle et proprement religieuse tient, dans l'éducation, la première place.

En ce qui concerne le régime des études, les Collèges comprennent généralement — bien que les statuts de 1600 soient muets sur ce point et paraissent s'en remettre à l'usage — six classes pour tous les élèves faisant une scolarité normale · trois classes de *grammaire*, deux classes d'*humanités*, une classe de *rhétorique*. C'est donc l'enseignement des belles-lettres qui, avec la religion, compose le fonds même de l'éducation. Les Collèges sont des établissements littéraires et, par éducation littéraire, il faut entendre culture gréco-latine.

Le latin avait pris le pas sur le grec. Il était traité comme langue vivante. Les cours se faisaient en latin. Les élèves étaient accoutumés et astreints à parler latin entre eux. Le français était *langue vulgaire*. Le latin formait, au contraire, la langue des lettrés, le moyen intellectuel de regroupement des esprits cultivés, en France, et même l'instrument commun qui donnait à l'Europe, par delà les diversités géographiques, historiques, politiques ou religieuses, ce qu'elle pouvait avoir d'unité morale. Dans les classes, des lectures et explications d'auteurs, et surtout des exercices écrits, tenaient la place qu'avait occupée si largement l'ancienne argumentation verbale et scolastique. Les exercices écrits consistaient principalement en « amplifications » de lieux communs et de pensées générales. Ils tendaient à l'*imitation* des auteurs latins, surtout de Cicéron. La grammaire de Despautère et la rhétorique de Vossius contenaient tous les préceptes, suivis d'applications, de grammaire et de rhéto-

rique. C'étaient comme des « sommes » où tout était mis en formules et en exemples. Les élèves avaient des cahiers pour les cours et corrigés donnés par les professeurs. Le manuel *De scholasticorum officiis* était une sorte de vade-mecum ou de catéchisme du bon élève.

La philosophie avait perdu de son influence, quand on songe à la place qui fut la sienne dans l'ancienne Université. La Renaissance était surtout, pour l'ensemble des esprits, un mouvement littéraire et artistique : les belles-lettres gagnaient donc normalement ce que perdait la philosophie. Les Collèges effectuaient, à cet égard, un vrai déplacement des valeurs. Dans les nouveaux établissements, en effet, les classes de grammaire, d'humanités et de rhétorique constituaient un cycle complet d'études. La plupart des élèves quittaient le Collège après la rhétorique. La philosophie, qui durait deux ans dans les Collèges de l'Université, formait un trait d'union entre le Collège et l'Université; mais il était généralement admis qu'on pouvait achever son éducation sans philosophie. La philosophie, en somme, était bien enseignée à l'intérieur du Collège; mais elle apparaissait presque extérieure au cours régulier des études. Situation normale, puisque les Collèges étaient sortis, en grande partie, d'un mouvement hostile à la scolastique, qui résumait la philosophie du temps. La renaissance philosophique ne viendra que plus tard, avec Descartes, et elle sera longtemps combattue.

Les classes de philosophie ne sont donc pas touchées, au début du XVII[e] siècle, par la rénovation intellectuelle dont les Collèges, en tant qu'établissements consacrés aux belles-lettres, portent la marque. La philosophie garde son aspect habituel, elle comprend les prolégomènes, la philosophie pratique (logique et morale), la philosophie spéculative (métaphysique, physique, mathématique). Elle continue à être inspirée d'Aristote et fidèle aux traditions de l'École.

⁂

Les Collèges de l'Université furent primés par ceux des Jésuites. C'est en 1534 qu'Ignace de Loyola fonde la Compagnie de Jésus et en 1599 que paraît, à Rome, l'ouvrage capital de la pédagogie des Jésuites, le *Ratio atque institutio studiorum*. Un an à peine sépare ce document de base des Collèges de Jésuites et les *Statuts* des

Collèges de l'Université élaborés par Henri IV. On peut dire que les Collèges de Jésuites et les nouveaux Collèges de l'Université sont nés en même temps, comme des frères ennemis.

Les Jésuites sont entrés dans le domaine scolaire comme dans un champ d'action et de lutte. A l'origine de la rénovation des études au XVI[e] siècle, apparaissent, en effet, non seulement la Renaissance, mais la Réforme et les guerres de religion. Le protestantisme avait fourni toute une école d'érudits. Ramus représentait, à la fois, la réforme religieuse et la réforme scolaire. Il fut victime de l'attachement qu'il avait voué et à l'une et à l'autre. En 1538, Jean Sturm fondait le gymnase de Strasbourg et, en 1539, Claude Baduel, le Collège de Nîmes : tous deux étaient disciples et amis de Calvin. La Compagnie de Jésus s'est constituée dans une intention de prosélytisme religieux et, par ses Collèges, elle a conservé à l'Église catholique toute une clientèle de bourgeoisie et de classes moyennes qu'elle était menacée de perdre.

Il faut songer à cette atmosphère historique pour comprendre l'ardeur des Jésuites, la concurrence redoutable qu'ils soutinrent contre l'Université et les caractères propres de leur œuvre scolaire.

Et, d'abord, leur incontestable succès. Ils ont pu multiplier les établissements. Lors de leur expulsion, en 1762, ils comptaient 124 collèges (6). Ils surent attirer la clientèle. Ils élevèrent nombre de personnages illustres. S'ils provoquèrent l'ironie de Voltaire et la sévérité de Leibniz, ils méritèrent aussi les éloges de Bacon et ceux de Descartes. Ils eurent, très généralement, la faveur des grands, voire de la Cour. Il est permis de dire que le « Collège type est celui des Jésuites » (7). Leur secret résida principalement dans la pratique de l'enseignement, dans le régime des études et dans les mœurs intellectuelles qu'ils parvinrent à créer au Collège.

Ils adoptèrent la division par classes que l'on voyait ailleurs — avec cette seule réserve que la philosophie s'étendait, chez eux, sur trois années — mais ils surent s'accommoder d'une discipline volontiers plus attentive et généralement plus bienveillante. Certes, les châtiments corporels n'étaient pas, le cas échéant, exclus; mais l'effort de surveillance, d'exhortation individuelle et de persuasion

(6) Villemain, *Rapport au Roi,* Bulletin administratif, 1843.
(7) F. Vial, *Trois siècles d'enseignement secondaire.* Paris, Delagrave, 1936, p. 6.

était assez poussé. Le Collège comprenait toujours l'internat dont les défauts sont parfois grands, mais qui peut aussi maintenir un esprit de la maison. Par ailleurs, dans les classes, tout reposait sur l'amour-propre. Les élèves étaient groupés en catégories scolaires placées à différents degrés d'une hiérarchie morale. Entre ces catégories, l'émulation jouait comme un puissant ressort. Des joutes littéraires avaient lieu périodiquement et elles constituaient, avec les classements et les dénominations pompeuses ou humiliantes auxquelles elles donnaient lieu, le principal des événements intérieurs. Par surcroît, les Jésuites, en même temps qu'ils faisaient se replier l'établissement sur lui-même par l'internat et par les dignités scolaires, savaient aussi l'ouvrir au dehors. Par des fêtes, des divertissements, des représentations théâtrales où les jeunes gens étaient même autorisés à se costumer, de temps à autre, en jeunes filles, ces éducateurs mondains faisaient appel au monde. Le Collège était ainsi à l'honneur auprès du public; sa renommée se répandait; il devenait, en des occasions exceptionnelles, le centre même de la vie ambiante.

Du point de vue pédagogique, les Jésuites variaient les exercices et les faisaient entrer dans des genres qu'ils s'appliquaient bien à déterminer. En prose, c'était le parallèle, le plaidoyer, le dialogue, la narration. En vers, l'églogue, la scène champêtre, la métamorphose, la description. L'antiquité était l'objet, de leur part, d'un découpage habile à masquer les dangers du paganisme et à faire apparaître le monde latin comme calme et bien arrangé, en rapport avec les harmonies de la pensée divine. Le grand effort des élèves devait viser à être des poètes à la fin des humanités, dans la classe de seconde, et des orateurs dans la classe de rhétorique. Beaucoup de zèle se dépensait à propos de la forme qui, par son élégance et son « tour », assurait le plus envié des prestiges scolaires.

La philosophie était foncièrement hostile aux nouveautés et marquée de ce *probabilisme* dont les Jésuites avaient fait, en théologie, en morale et en politique, un si grand usage. Elle consistait à produire les contradictions sur les thèmes essentiels et à fournir une conclusion voisine du scepticisme. Il en résultait que tout est soutenable humainement et que l'on va de thème en thème ou d'argument en argument, sans pouvoir s'arrêter, si l'on n'a pas le refuge, hospitalier du reste, de la religion. Ainsi entendue, la philosophie semblait rendre nécessaire la religion: la religion s'accom-

modait sans peine de la philosophie. Entre la raison et la foi, l'alliance était faite.

Si l'on considère que l'honnête homme vivait de cette alliance même et de ce compromis, on estimera que les Jésuites ont travaillé de la manière la plus active et la plus appropriée à la formation de ce type d'homme caractéristique de l'époque. Conciliation de la raison et de la foi, de la nature et de la grâce, de la philosophie et de la théologie, de l'antiquité et du christianisme, de la morale et des commandements, du siècle et de l'Église, ce fut leur tentative toujours présente et toujours poursuivie. Constants dans leurs desseins comme dans leurs méthodes, ils ont été les soutiens d'une religion, d'une société, d'une politique, d'une morale, d'une pédagogie. Tout se tient dans ce système; l'unité de vues transparaît à travers la multiplicité de l'action, et le succès de l'œuvre montre assez qu'elle répond aux besoins du temps. Après les troubles du XVI[e] siècle et les déchirements intérieurs, les âmes aspirent à une apaisante unité, à une organisation morale. L'honnête homme souhaite des formules de conciliation qui n'imposent pas de choix pénibles et qui juxtaposent sans exclure. Tandis que les réformés et les jansénistes n'hésitaient pas devant les options et les exclusions nécessaires, les Jésuites procédaient aux enveloppements désirés, savaient se contenter du fait sans toujours scruter l'esprit et recueillaient l'acte sans toujours s'assurer de l'intention, ou l'intention sans toujours vérifier l'acte. Ils combattaient ceux qui se posaient en s'opposant. Leurs ennemis, réformés et jansénistes, étaient les hommes de l'inquiétude. Quant à eux, ils se donnaient comme les hommes de la paix, même apparente, comme les amis du pouvoir central et des choses établies. Par là, malgré de grosses erreurs et des abus d'influence, ils rendirent service : ils contribuèrent à l'ordre en façade du siècle le plus ordonné et le plus décoratif de l'histoire. Quand ils tombèrent, cet ordre tout entier fut ébranlé.

Leur système d'enseignement s'accordait à leurs vues générales et à leur politique d'ensemble. On a dit qu'ils ont « beaucoup contribué à l'avènement de la philosophie du XVIII[e] siècle et à la révolution dont ils auraient tant détesté les principes » (8).

C'est là l'exemple d'un mode d'éducation dont les effets dépas-

(8) Cournot, *Des Institutions d'Instruction Publique en France*. Paris, Hachette, 1864, p. 256.

sent de beaucoup la pensée des éducateurs. En réalité, les Jésuites ont, certes, largement répandu l'instruction. Ils ont réussi à faire de la culture un objet de distinction sociale, exercé les esprits à l'analyse, à la controverse, au maniement des idées. Mais leur culture était comme stéréotypée. Ils ont conçu un genre et ils s'y sont tenus. Ils ont énergiquement résisté, en matière éducative, à toute tentative d'innovation, car toute innovation commence par être un trouble. Ils ont donc donné aux Collèges des formes arrêtées et, bientôt, cristallisées dans une tradition soustraite au changement. Leur souplesse dialectique et psychologique s'est accompagnée de beaucoup de dogmatisme pédagogique. De ce point de vue, ils apparaissent comme les maîtres les plus représentatifs, les protagonistes les plus zélés, les mainteneurs les plus opiniâtres d'un régime scolaire qui, au début, ne leur appartenait pas en propre, mais auquel ils avaient donné une architecture solide et des règles fixes. Ils contribuèrent, pour une grande part, à déterminer l'enseignement secondaire. Cet enseignement fut, par eux surtout, consacré à une matière et à une forme, à une substance et à une méthode : le latin et l'imitation des auteurs latins. Ce n'est pas la culture qui était objet de distinction sociale, mais le latin : il l'est encore.

⁂

Toutefois, des difficultés prochaines allaient surgir et des objections se former contre ce mode d'éducation.

En premier lieu, la pratique constante du latin, la façon dont on présentait la grammaire, les humanités, la rhétorique; l'abus des préceptes, des règles, des formulaires; toute la méthodologie appliquée dans les Collèges aboutissait à une sorte de mécanisme intellectuel, à un appareil mémoriel, à une scolastique nouvelle. Généralement, les mots n'allaient pas de pair avec les choses, ni les figures avec le naturel et avec la vie. Les études comportaient, dès lors, une grande part de convention et d'artifice. Les Collèges abusaient de l'abstraction formelle des exercices scolaires.

En second lieu, ce type d'homme que les Collèges avaient en vue de former, le poète ou l'orateur, le fils de l'érudition du XVI[e] siècle, le « docte » en un mot, ressemblait de moins en moins, au fur et à mesure que les années passaient, à l' « honnête homme » tel qu'on commençait à le voir. La vie de société, les salons, les ruelles,

les Cercles et les Académies rassemblaient des hommes et des femmes versés dans la connaissance du latin, mais habiles aussi au maniement aisé et à l'usage spirituel de la langue française. « Il n'y a presque plus que les docteurs qui sachent bien le latin », disait, vers le milieu du siècle, le Chevalier de Méré (9). — Le latin n'avait pas, dans le monde, le caractère d'une langue vivante — et le français faisait ses preuves. Les Collèges confiaient à la langue latine un rôle que la langue française allait revendiquer.

En troisième lieu, on a raison de rattacher les Collèges, comme établissements scolaires, à l'humanisme de la Renaissance; mais en réalité, les Collèges ne suivaient jamais qu'*une seule* des directions de pensée ouvertes par la Renaissance. Ils n'engageaient les esprits que dans une voie : la poursuite de l'humanisme par le latin et par la familiarité avec les auteurs latins. Or, sans diminuer aucunement la fécondité de cette recherche intellectuelle et même, en rappelant, au contraire, qu'elle constituait à certains égards une véritable rénovation des études, il est juste de noter aussi que cette orientation de culture n'épuisait point la riche inspiration de la Renaissance.

Car la Renaissance a ouvert au moins deux perspectives : l'une sur l'humanisme classique, par la découverte des textes grecs et latins, par l'évocation de l'antiquité et par l'idée d'une *nature morale* commune à tous les temps et à tous les pays; l'autre, sur la *nature physique*, par la découverte de produits, de machines et de continents, par l'élargissement extraordinaire du monde matériel, par la substitution de la vision « *héliocentrique* » à la vision « *géocentrique* » de l'univers, par l'ivresse de la science, par l'extension des techniques. La Renaissance a levé le rideau des deux côtés : d'une part, à travers le décor d'Italie, sur les prestiges de l'antiquité et l'humanité éternelle; d'autre part, grâce à des audaces encore inédites, sur les espaces franchis et les forces naturelles dominées. Elle a enrichi tout ensemble le monde moral et le monde matériel. Elle a tourné l'attention vers l'homme, mais aussi vers les choses; vers l'idée générale, mais aussi vers l'objet particulier; vers les *arts libéraux*, mais aussi vers les *arts mécaniques*.

Or, de ces deux directions mentales, que les esprits les plus représentatifs de la Renaissance n'avaient jamais séparées, l'une était

(9) Cité par Lantoine, vol. cit., p. 61.

sacrifiée. Les Collèges avaient retenu les arts libéraux mais négligé les arts mécaniques, tronqué l'homme de la Renaissance et renoncé à une part importante de l'héritage des XV[e] et XVI[e] siècles.

⁂

Dans son *Règlement général* de 1625, Richelieu trouve excessif le nombre des Collèges dans le royaume et l'engouement dont ils sont l'objet de la part de tous les éléments de la société. « Les plus pauvres font étudier leurs enfants » (10). Dans ces conditions, « il se trouve peu de gens qui se mettent au trafic et à la guerre, qui est ce qui entretient les États ». D'autre part, ajoute Richelieu quand il considère la multiplication du nombre des Collèges, « parmi tant de gens qui enseignent, il est impossible qu'il n'y en ait beaucoup de médiocres; qui, par conséquent, ne peuvent donner la vraie teinture des lettres à ceux qu'ils instruisent ».

C'est pourquoi Richelieu s'attache à supprimer, autant qu'il le peut, les Collèges. Il n'en laisse subsister qu'à Paris, Amiens, Troyes, Dijon, Lyon, Toulouse, Bordeaux, Poitiers, Rennes, La Flèche, Pau. Dans ces centres de choix, sièges d'une vie intellectuelle, les Collèges instruiront « ceux qu'on connaîtra particulièrement nés aux Lettres ». Richelieu se défend, par ailleurs, de porter atteinte aux Universités de droit, de médecine et de théologie, non plus qu'aux petites écoles des paroisses; c'est bien l'enseignement du Collège qu'il vise, cet enseignement qui n'est ni celui des paroisses, ni celui des Universités et qui, si le mot n'existe pas encore, fait déjà figure d'enseignement « secondaire ». Et cet enseignement ne lui paraît pas, tel qu'il est organisé dans les Collèges, répondre aux convenances du royaume.

Il y revient dans son *Testament politique :* « Comme la connaissance des Lettres, dit-il, est tout à fait nécessaire en une République, il est certain qu'elles ne doivent pas être enseignées indifféremment à tout le monde. Ainsi qu'un corps qui aurait des yeux en toutes ses parties serait monstrueux, de même un État le serait-il, si tous les sujets étaient savants... Le commerce des Lettres bannirait abso-

(10) Les historiens signalent ce mouvement des classes pauvres vers les Collèges. L'ambition des plus humbles est d'arriver à porter la robe. Quelques-uns réussissaient, mais il y a beaucoup de déclassés, cf. G. Hanotaux, *Histoire de Richelieu,* t. I, pp. 460 et suiv.

lument celui de la marchandise, qui comble les Etats de richesses; ruinerait l'Agriculture, vraie mère nourrice des peuples, et déserterait en peu de temps la pépinière des soldats qui s'élève plutôt dans la rudesse et l'ignorance que dans la politesse des sciences... Si les Lettres étaient profanées à toutes sortes d'esprits, on verrait plus de gens capables de former des doutes que de les résoudre et beaucoup seraient plus propres à s'opposer aux vérités qu'à les défendre. C'est en cette considération que les politiques veulent en un État bien réglé plus de Maîtres ès-Arts Mécaniques, que de Maîtres ès-Arts Libéraux pour enseigner les Lettres. J'ai souvent vu, pour la même raison, le Cardinal du Perron souhaiter ardemment la suppression d'une partie des Collèges de ce Royaume » (11).

Richelieu a, cependant, fait créer un Collège dans sa ville natale. *Les Statuts et Règlements de l'Académie et Collège royal établi par ordre du Roi en la Ville de Richelieu* sont de septembre 1640 et ils forment le *pendant* des *Statuts* établis par Henri IV, en 1600. Quarante ans ont passé et Richelieu songe à un Collège différent de celui de 1600.

En effet, les programmes comportent, d'abord, l'étude approfondie de la langue française et l'enseignement de toutes les matières en cette langue. Le *Discours de la Méthode* est de 1637. Le *Cid* a été joué en 1636; *Horace* et *Cinna,* en 1640. Le français n'est plus la *langue vulgaire.* Le latin commence à être *langue morte.* Dès lors, il est placé avec le grec sur un pied d'égalité. Pratiquement, c'est le grec qui en bénéficie. D'autre part, Richelieu ne tient pas à ce que le Collège enseigne essentiellement les belles-lettres : il envisage un enseignement combiné des lettres et des sciences. En troisième lieu, il fait une place aux langues méridionales, dans la mesure où elles ont un rapport de filiation avec les langues anciennes : il y aura donc une « comparaison » des langues grecque, latine, française, italienne, espagnole. Enfin, il considère que l'histoire et la géographie ne doivent pas être sacrifiées et qu'une partie de l'horaire et des programmes leur revient.

Tels sont les principaux caractères que Richelieu entend donner à son Collège. Ce qui nous intéresse, c'est que nous y trouvons un apport du temps, représenté par le progrès du français, des sciences, des langues méridionales et de l'histoire, ainsi que par l'égalité

(11) *Testament politique,* chap. I, sect. x.

gréco-latine. On pourrait dire que c'est, quant à la conception tout au moins, un Collège d'allure neuve qui se dégage du plan de Richelieu et qui ne porte plus tout à fait l'empreinte propre aux Collèges de l'Université et à ceux des Jésuites.

Désormais, une question capitale ne pourra plus être évitée : celle du rapport entre l'enseignement du Collège et la formation d'un homme de son temps et de son pays, celle du rapport entre l'institution scolaire et la vie sociale. Déjà, la réforme des études au XVI[e] siècle s'était opérée dans le sens d'une adaptation de l'enseignement aux données générales de l'époque. Mais, par surcroît, le fait que les Collèges étaient détachés de l'Université et qu'ils constituaient des établissements à part; le fait qu'ils se multipliaient et qu'ils attiraient une nombreuse clientèle; le fait qu'ils sollicitaient, en 1600, l'attention du pouvoir royal et qu'ils devenaient un sujet de préoccupation publique; toutes ces circonstances avaient pour effet de les intégrer, de plus près que par le passé, à la vie elle-même et de les rendre, en quelque sorte, plus sensibles aux nécessités sociales auxquelles ils avaient à répondre et au rôle qu'ils avaient à jouer. Le problème de leur appropriation à une fonction sociale apparaissait plus clairement et Richelieu n'en avait pas formulé d'autre.

⁂

Dans cet ordre d'idées, nous avons à mentionner également le remarquable effort entrepris par des prêtres de l'Oratoire. Fondé en 1611 par M. de Bérulle, l'Ordre de l'Oratoire de Jésus-Christ dirigeait, en 1629, une cinquantaine d'établissements. En 1638, deux ans avant la création du Collège de Richelieu, l'Oratoire ouvrait le Collège de Juilly qui devait demeurer comme la Maison modèle de cet Ordre. Richelieu s'en inspira pour les règlements et les programmes du Collège auquel il devait donner son nom.

L'Oratoire n'eut pas, dès le début, un plan arrêté d'éducation. Pendant une première période, il appliqua, selon les cas, les programmes de l'Université, ceux des séminaires ou bien ceux que rédigèrent personnellement certains Supérieurs. C'est seulement en 1634 que le P. Condren élabora un plan unique qui, complété par le P. Morin, parut en 1645 sous le titre *Ratio Studiorum a magistris et professoribus Congregationis Oratoris Domini Jesu Observanda.* Quarante ans environ plus tard en 1683, le P. Lamy, qui devait être

l'auteur de divers traités scientifiques (12), publiait son ouvrage fondamental, *Entretiens sur les sciences,* dont Rousseau disait qu'il l'avait « lu et relu cent fois » (13). On pourrait citer aussi les *Méthodes d'étudier et d'enseigner,* du P. Thomassin, qui parurent de 1681 à 1693.

Ce qui distingue la pédagogie théorique et pratique des Oratoriens, c'est leur intention de ne pas faire seulement des Collèges *des établissements consacrés aux belles-lettres.* Ils donnaient une juste importance aux sciences et ils visaient à une éducation littéraire et scientifique à la fois. Ils faisaient, d'autre part, une place large à l'histoire et à la géographie. Chez eux, et pour la première fois, dans le développement de l'enseignement en France, l'histoire était confiée à un professeur spécial. En troisième lieu, un courant de plus en plus net se créait dans leur Ordre en faveur de Descartes. Sans doute, l'Oratoire s'unit, en 1677, à l'Université, aux Congrégations religieuses et aux Jésuites pour déclarer que « l'on ne doit pas s'éloigner des principes de physique d'Aristote, communément reçus dans les Collèges, pour s'attacher à la doctrine nouvelle de M. Descartes que le roi a défendue pour de bonnes raisons » (14). Sans doute aussi, plusieurs Supérieurs s'appliquaient à faire enseigner, en philosophie, la doctrine d'Aristote, « la seule ordinaire et nécessaire aux écoliers » (15); mais, cependant, Malebranche publie en 1674-1675 *La Recherche de la Vérité*; il rétracte la signature qu'il avait donnée au formulaire anti-cartésien et l'influence de Descartes est sensible à l'Oratoire où les sciences tendent à être un des pivots de l'enseignement, pendant que le latin perd de sa primauté.

Sans doute encore, en ce qui concerne notamment la question du latin, y a-t-il lieu de tenir compte d'étapes successives. Au témoignage de G. Carré, il y eut, pendant longtemps, une vraie « lutte » entre les deux langues (16); l'histoire de l'ancien Collège du Mans (17) mon-

(12) Le P. Lamy, *Traité de mécanique* (1679), *Traité de géométrie* (1685), *Traité de perspective* (1701).

(13) Cf. Bréhier, *Histoire de la Philosophie,* t. II, *La Philosophie Moderne,* 1re partie, XVIIe et XVIIIe siècles. Alcan, 1934, p. 225.

(14) Lantoine, *loc. cit.,* p. 145.

(15) Cité par Gouhier, *La Vocation de Malebranche,* p. 53; cf. Bréhier, *loc. cit.,* p. 203.

(16) Gustave Carré, *La lutte du latin et du français au Collège de l'Oratoire de Troyes.* Paris, 1882.

(17) Gustave Carré, *Revue pédagogique,* 1er et 15 juillet, 1er août 1885.

tre également de quelle manière progressive on a admis l'usage des représentations du répertoire français; ce n'est guère qu'au début du XVIII[e] siècle qu'on peut jouer, avec l'autorisation réglementaire du R. P. général et de son conseil, *Le Légataire universel* (1720), le *Joueur* (1721), *Le Bourgeois Gentilhomme* (1720); dans le même Collège, le sujet de discours public est, en 1771, *De utilitate linguae latinae* et en 1779, *De linguae latinae praestantia et ipsius detractorum confutatione.* Mais en 1784, le discours public est destiné à montrer combien ceux qui cultivent à l'excès les vers latins ont tort de négliger la poésie française — quam immerito quidam latinae poeseos nimium studiosi a gallica abstineant — et, en 1789, le discours porte sur « l'excellence de la langue française ».

Au surplus, sans arriver jusqu'à cette date, on peut rappeler que le P. Condren avait rédigé une grammaire latine en français, que l'histoire était enseignée en français jusqu'à la fin des études, que l'usage du latin était interdit jusqu'à la classe de 4[e]. On doit donc conclure que les Oratoriens avaient reconnu, dès le début, les inconvénients de l'abus du latin, qu'ils s'étaient efforcés d'orienter les Collèges vers des matières d'enseignement tout à la fois substantielles et susceptibles de répondre à certaines exigences contemporaines. Par ailleurs, leur qualité de membres du clergé séculier, leur désintéressement, leur absence de « politique » religieuse les inclinaient à une conception plus « libérale » que celle des Jésuites.

Ceux-ci les combattaient et les traitaient de « républicains ». Néanmoins, les Oratoriens purent vivre, avec les Maisons qu'ils avaient constituées, jusqu'à la Révolution. Ils avaient formé un type de Collège propre; ils s'étaient laissé pénétrer par une influence cartésienne et française; ils témoignaient, pour leur part, que la culture traditionnelle des Collèges de l'Université et des Jésuites n'était pas la seule à pouvoir former l' « honnête homme » de leur époque.

***

Les *Petites Ecoles* de Port-Royal eurent une destinée brève et tragique : vingt ans d'existence environ. Les premiers enfants furent réunis à Port-Royal-des-Champs, en 1637-1638; mais, l'année suivante, commencent les tribulations : Saint-Cyran est emprisonné en 1639 et il devra attendre jusqu'en 1643, après la mort de Richelieu, sa libération. En 1646, les Petites Ecoles sont transférées à Port-

Royal de Paris; en 1650, elles sont de nouveau installées à Port-Royal-des-Champs; en 1656, Arnauld est condamné en Sorbonne; le lieutenant-civil Daubray fait sa première tournée pour laquelle on cache les enfants; les âpres controverses continuent; les coups de force des *formulaires* se succèdent; en 1661, nouvelle tournée du lieutenant-civil : les Petites Ecoles sont mortes.

Parmi ces vicissitudes, elles ont eu tout ce qu'elles pouvaient comporter d'éclat de 1650 à 1655; c'est la période *culminante* de l'histoire de Port-Royal : Arnauld est le confesseur des religieuses depuis 1648 et comme le père spirituel de Port-Royal; M. Singlin, M. de Saci sont là; Pascal arrive. Mais, même au moment où elles purent paraître le plus florissantes, les écoles de Port-Royal n'eurent jamais plus d'une cinquantaine d'élèves. Les principaux maîtres étaient Nicole pour la philosophie et les humanités, Lancelot pour le grec et les mathématiques, Guyot et Coustel pour le latin. Chacun, cependant, s'intéressait aux Petites Ecoles ainsi placées auprès d'un foyer moral de première valeur.

Ici, les Jésuites donnèrent à fond et finirent par l'emporter, jusqu'à l'écrasement de leurs adversaires. Ceux-ci, de leur côté, avaient porté des coups terribles et les Jésuites n'avaient pas exagéré le danger. Non qu'ils aient pu, à un moment quelconque, prendre ombrage du développement de ces écoles. Il n'y avait pas, entre les Jésuites et les Jansénistes, une lutte pour la clientèle scolaire. A cet égard, le débat était inégal et ce n'est pas sur ce terrain qu'il se plaçait. La vérité est que l'éducation à Port-Royal était liée à une interprétation générale de la morale et de la religion et que le petit nombre des élèves n'empêchait ni la haute personnalité des maîtres, ni la publication de nombreux et importants ouvrages : tout, à Port-Royal, était contre les Jésuites, contre leur esprit, contre leurs mobiles, contre leur pédagogie.

D'abord, le régime de vie lui-même. Les Petites Ecoles, réparties par *chambres*, qui avaient chacune un effectif réduit, ne pouvaient faire penser ni aux couvents, ni aux casernes. Elles semblaient une protestation contre les gros établissements et paraissaient s'adresser à une élite rare et choisie. Elles étaient intermédiaires entre l'organisation du Collège et celle du préceptorat. Elles ne présentaient pas, par suite, les défauts assez fréquents dans les grandes Maisons : la vulgarité chez beaucoup de sujets, un relâchement de la discipline par suite d'une surveillance insuffisante, ou bien, de la part de cer-

tains élèves, une tendance à tourner les règlements, à ruser avec les maîtres et à faire, dans la vie scolaire, l'apprentissage de l'hypocrisie sociale. On était, d'autre part, prémuni contre des défauts inhérents à la vie familiale: une faiblesse, voire une complaisance excessive à l'égard des enfants. Ainsi, la formule des Petites Écoles semblait échapper aux inconvénients possibles de l'éducation par masses, d'une part, et de l'éducation individuelle, d'autre part.

Mais cette considération, pour significative qu'elle soit, ne tient encore qu'à la forme extérieure de la vie et, quand il s'agit de Port-Royal, c'est l'intérieur qu'il faut essayer de regarder. Tout Port-Royal est fondé sur la conversion et la réformation de l'être intérieur. On sait la lutte que chacun poursuivait contre la concupiscence du monde. Dans ces conditions, tout était fait pour garantir l'enfant contre les tentations auxquelles il était exposé. D'où, ce que nous appellerions les interdictions de Port-Royal : pas de romans, pas de représentations théâtrales, pas de voyages, pas d'appels à l'amour-propre et à la rivalité entre élèves; des éditions latines et grecques scrupuleusement expurgées; tous les motifs de vanité et de hiérarchie que faisaient jouer les Jésuites étaient ici condamnés; tout ce qui pouvait exposer l'enfant à une perversion de la nature ou à une séduction de la vie sociale, fondamentalement troublée et corrompue, était banni comme un péché contre l'innocence.

D'autre part, jusque dans l'éducation transpirait cette doctrine de la grâce et cette conception de l'action humaine, à la fois nécessaire et précaire, qui devait dominer l'apologétique religieuse de Port-Royal. Saint-Cyran l'avait dit, c'est Dieu qui peut tout : ceux qui plantent et ceux qui arrosent ne sont rien. Dès lors, l'enseignement changeait d'aspect. Car il ne s'agissait plus de transmettre à l'enfant, *ex cathedra* et du dehors, des notions intellectuelles toutes faites et que l'enfant se bornerait à enregistrer d'une manière mécanique. Pour les sujets les plus graves, il convenait d'attendre une *occasion propice*, un de ces moments privilégiés où l'enfant a le désir de savoir et où le maître sent qu'il peut parler utilement, que les *dispositions favorables* sont venues et que l'explication sera *efficace*.

Il y a là une *docilité à la nature*, ainsi éveillée et retrouvée dans sa pureté, par l'effet d'un état d'âme produit on ne sait comment, mais dans l'apparition duquel le maître n'a pas eu la principale part. Il en résulte un respect de la vie intérieure toujours si mystérieuse, un respect du genre et du degré de vérité que chacun porte en soi

et, comme nous dirions en langage moderne, un respect, rare à l'époque, de la *personnalité de l'enfant*. Assurément, Port-Royal n'avait pas les données de notre expérimentation et de notre psychologie et ce n'est pas, d'ailleurs, au nom de la psychologie qu'il en venait à traiter l'enfant comme la chose précieuse et respectable entre toutes : c'est au nom de sa doctrine générale et de sa théologie et parce qu'il mettait, dans l'enfant, une part de l'inconnu et du mystère divins.

D'après Port-Royal, la raison humaine est infirme, sujette à l'erreur, toujours exposée aux tromperies que Pascal, en particulier, a si bien analysées, de l'amour-propre, de l'imagination, des sens, des passions, de la concupiscence et de la chair. C'est pourquoi elle a besoin, d'abord et par-dessus tout, de la grâce sans laquelle elle ne peut rien pour le salut; mais, en dehors même du plan religieux et sur le plan le plus humain et le plus ordinaire, elle a besoin d'user d'une bonne *méthode* pour lutter contre les mille formes du faux, presque toujours spécieuses et alléchantes, qui sont prêtes à venir l'égarer.

Aussi, le devoir le plus important de l'éducateur consiste-t-il à réagir fortement contre les *qualités brillantes*, recherchées ailleurs avec tant de zèle, et à s'attacher surtout aux *qualités solides*. Il y a comme une *morale* inhérente aux amplifications, aux imitations bien faites, aux tournois littéraires, aux renommées d'élèves-poètes ou d'élèves-orateurs et cette morale comporte, avec l'outrance du moi, une complaisance à se satisfaire du faux, quand il est mis en formules agréables, et de l'artificiel, quand il est présenté sous de belles couleurs : éducation manquée, qui vit de pastiches et qui vise au panache.

L'éducation à Port-Royal est, essentiellement, celle du *jugement* qui, bien conduit, permet de distinguer le vrai d'avec le faux, non seulement dans l'ordre intellectuel, mais dans l'ensemble des opérations et des rencontres de la vie. Nicole y insiste dans la préface de la *Logique*. Rien n'est plus important que la rectitude du jugement. Toutes les sciences et toutes les disciplines, tous les exercices doivent tendre à cette formation du jugement. Les divers éléments des programmes n'ont pas leur fin en eux-mêmes : ce sont des moyens mis en œuvre pour une fin générale qui les dépasse tous et qui est *l'art de penser juste*. Par là, tout l'aspect des choses scolaires se trouve, en quelque sorte, *retourné* : il ne s'agit pas d'accroître des

connaissances et de poursuivre une extension quantitative des notions apprises; le pivot de l'éducation n'est pas le savoir, mais la culture du jugement. On se sert de la raison, dit Nicole, comme d'un instrument pour acquérir les sciences, alors qu'on devrait se servir des sciences comme d'instruments pour perfectionner la raison. Et il retrouve la pensée de Pascal, suivant laquelle la science doit faire *l'essai*, non *l'emploi* de nos forces.

Mais, plus largement encore, il retrouve Descartes, le *Discours de la Méthode* et ce même *retournement* de rapport, par lequel Descartes, au lieu de faire dépendre sa pensée des connaissances acquises, faisait dépendre l'ensemble de ses connaissances de sa pensée, guidée par le bon sens et la lumière naturelle. La *Logique* de Port-Royal, même quand elle entre dans l'exposé assez minutieux des formes classiques du raisonnement, repose sur le cartésianisme et c'est par la *Logique*, traduite en latin, que le cartésianisme s'infiltre dans les Collèges, malgré les difficultés et les interdictions. Cette manière nouvelle et de philosopher et de concevoir l'objet même de l'éducation ajoutait une divergence de plus à toutes celles qui séparaient Port-Royal et les Jésuites. Par Descartes, Port-Royal s'accrochait à l'esprit moderne.

La règle suivant laquelle il convient de conduire la raison par ordre, en commençant par les choses les plus simples et en allant progressivement vers les plus complexes et les moins connues, trouvait dans les méthodes mêmes de l'enseignement, une application constante. C'est ainsi que l'enseignement se fait en français, que la grammaire de Lancelot, qui remplace le *Despautère*, est écrite en français; que Pascal, à la demande de Jacqueline, recherche un procédé rationnel et graduel pour apprendre la grammaire; que le sixième livre de la Grammaire générale d'Arnauld contient un exposé d'ensemble de tous ces procédés pédagogiques.

En latin, Coustel ne commençait pas, malgré l'usage général, par le thème, mais par la version. Il donnait d'abord l'idée générale du morceau; puis le texte latin, d'abord élémentaire et, progressivement, plus compliqué; enfin, la traduction. C'est alors seulement que venait le thème. On n'aimait pas, à Port-Royal, les vers latins, cet exercice étant considéré comme servant surtout à faire briller certains élèves : il était remplacé par l'explication d'auteurs latins qui occupait une bonne part de l'enseignement du latin; le texte expliqué, on en faisait le plan, puis le résumé; on s'attachait à suivre l'enchaînement

des idées et l'exercice devenait un *exercice de logique*. Enfin, le grec était mis à peu près sur le même pied que le latin et pratiqué suivant la même méthode.

Dans son *Mémoire sur le règlement des études pour les lettres humaines* qui ne fut imprimé, pour la première fois, qu'en 1780, mais qui résume tout l'effort de Nicole, de Lancelot, de Coustel et d'Arnauld lui-même, ce dernier envisage la possibilité d'appliquer aux Collèges quelques-unes des idées de Port-Royal en matière d'éducation. On peut dire que, sur un terrain proprement scolaire, il recueille le plus pratique et le plus communicable de la pédagogie de Port-Royal. Naturellement, il a toujours en vue le Collège des Jésuites pour en réfuter le système. Il développe les principaux thèmes de la pensée de Port-Royal : le but de l'éducation, n'est pas de produire des poètes et des orateurs, mais de former le jugement des enfants; les vers latins, les corrigés, les dictées prennent trop de temps et ne sont pas *éducatifs*; il y a, dans les Collèges, excès de devoirs écrits et insuffisance d'explications d'auteurs; on accable les élèves et on surcharge la mémoire; il en résulte qu'on est obligé de punir et de châtier trop souvent pour des travaux mal compris et mal faits; c'est toute cette méthode qui est à changer.

Si le *Mémoire* d'Arnauld a été tardivement imprimé, les vues qu'il contient étaient déjà communes aux maîtres de Port-Royal; elles avaient déjà passé dans les ouvrages publiés par eux de 1644 à 1661; elles avaient eu un retentissement qui dépassait de beaucoup et le cadre de Port-Royal et l'influence des Petites Ecoles elles-mêmes : système d'éducation qui se rattache à un système théologique, à une conception de l'homme, de la vie et de la raison. Les Jésuites firent disperser des écoles, fermer des portes et raser des murs; mais ils ne purent apaiser l'ébranlement parti de Port-Royal, qui continua de cheminer à travers les esprits et que nous retrouverons.

***

Au fur et à mesure que la deuxième moitié du XVII[e] siècle avançait, les Jésuites subirent, dans leurs Collèges, une autre atteinte : celle de la philosophie cartésienne. Ils résistèrent; mais, cette fois, ce fut Descartes qui triompha.

Descartes n'avait pas formulé, personnellement, de jugements sévères sur l'enseignement de la philosophie chez les Jésuites. Dans

le *Discours de la Méthode*, il témoigne du bon souvenir qu'il a gardé de ses maîtres. « Et nous aussi, dit-il plus tard, nous nous félicitons d'avoir reçu autrefois l'éducation de l'École qui renferme beaucoup de préceptes très vrais et très bons. Les syllogismes servent plutôt à apprendre à autrui les choses qu'on sait qu'à les apprendre soi-même. Les syllogismes probables n'en sont pas moins des armes excellentes pour les combats de la dialectique qui exercent l'esprit des jeunes gens et qui éveillent en eux l'activité et l'émulation » (18). A un père de famille qui lui demande conseil, il écrit : « Vous voulez savoir mon opinion sur l'éducation de votre fils; parce que la philosophie est la clef des autres sciences, je crois qu'il est très utile d'en avoir suivi le cours entier, comme il s'enseigne dans les écoles des Jésuites. Je dois rendre cet honneur à mes anciens maîtres, de dire qu'il n'y a aucun lieu au monde où je juge qu'elle s'enseigne mieux qu'à La Flèche » (19).

Mais Descartes a beau rendre hommage à ses maîtres : sa philosophie à lui découle d'une autre source. Il n'est pas un « *probabiliste* », se bornant à évaluer le degré de présomption qui revient à telle ou telle thèse, sans en adopter foncièrement aucune. Il ne cherche pas le probable, mais le certain et la philosophie est précisément, à ses yeux, la recherche de la certitude. Il a dans la raison une confiance que n'ont pas les Jésuites. La raison n'est pas seulement pour lui la faculté du raisonnement, la faculté de l'argumentation, la *forme* d'une pensée; elle est aussi la faculté de distinguer le vrai d'avec le faux. Elle est la lumière naturelle qui aperçoit les choses évidentes et pose les principes de la philosophie. Le problème est de la bien diriger, non de se couvrir par des autorités. La philosophie rationnelle et la physique mathématique n'invoquent pas Aristote.

Par là, Descartes coupe le lien qui rattachait la philosophie à l'antiquité. Il fonde l'autonomie de la philosophie. Il est à l'origine du monde « moderne » ou plus exactement, il annonce la fin du XVII[e] siècle. Car la date de la publication du *Discours de la Méthode* — 1637 — montre simplement que Descartes, comme tous les grands novateurs, était en avance sur son temps. L'influence de Descartes s'exerce après sa mort et pendant les trente dernières années du

(18) Lantoine, *loc. cit.*, p. 142.
(19) *Ibid.*, p. 156.

XVII[e] siècle, à partir de 1670 environ : c'est à partir de ce moment que les persécutions sont les plus vives (20), parce que c'est alors que les adeptes sont toujours plus nombreux. Elle apparaît, de manière sensible, avec la *Querelle des Anciens et des Modernes*.

Alors, en effet, se développe un esprit nouveau qui aura toute sa force au XVIII[e] siècle. Les Jésuites soutiennent l'opposition jusqu'au bout. En 1691, en 1704, paraissent encore des *formulaires*, car leur procédé constant, dans la querelle théologique contre le jansénisme comme dans la querelle philosophique contre le cartésianisme, aura été de porter les questions de doctrine sur le terrain de la discipline. Cependant, à la fin du siècle, la pensée de Descartes a déjà rayonné en Europe (21), elle a touché en France trop de gens et de cercles pour ne pas pénétrer dans les Collèges. Les Pourchot, les Demontempuys, les Dagoumer furent les premiers artisans de cette rénovation pédagogique. Les Jésuites surent s'y accommoder peu à peu; pendant plus d'un demi siècle encore, ils purent maintenir leurs positions; mais leur système et leurs méthodes étaient sérieusement touchés.

***

Parmi les cartésiens qui ont mené avec le plus de zèle la querelle contre les *Anciens*, Charles Perrault compose le portrait de *l'honnête homme* tel qu'il le conçoit. Il appelle les lettres et les sciences à une collaboration pour la formation de l'esprit. Ce champion de la cause des *Modernes* maintient l'étude du latin et du grec; mais il les considère comme moyen, non comme fin de l'éducation. Les études grecques et latines visent, en tant que documents humains, à enrichir la *personnalité* et non à constituer, par les exercices de dressage, un mécanisme littéraire et verbal bien monté.

Quant aux sciences, le cartésianisme invite à insister sur cette importante réalisation de l'esprit humain; mais ce que Descartes a trouvé de plus précieux en elles, c'est encore l'apprentissage de la raison, c'est-à-dire la *méthode*. Aussi, est-il nécessaire d'opérer à cet égard le redressement qui s'impose.

« On croyait autrefois que, pour bien savoir la physique, il n'était point nécessaire d'étudier la nature ni sa manière d'opérer; que les

(20) F. Bouillier, *Histoire de la philosophie cartésienne*, t. I, chap. XXII.
(21) Bréhier, *loc. cit.*, pp. 114-115.

expériences étaient choses frivoles et qu'il suffisait de bien entendre Aristote et ses interprètes; que la médecine ne s'apprenait point à voir des malades, à faire des dissections, à examiner les causes et les effets des maladies, ni les vertus et les propriétés des remèdes, mais seulement à bien lire et à bien apprendre par cœur les beaux endroits d'Hippocrate et de Galien; que pour être habile astronome, c'était assez de bien entendre Ptolémée, sans qu'il fût besoin d'observer les astres; en un mot, que ce n'étaient point les sciences qu'il fallait observer en elles-mêmes, mais seulement les auteurs qui en avaient écrit. Je n'aurais pas de peine à vous citer plusieurs grands personnages du temps passé qui ont assuré formellement qu'il était inutile de consulter la nature, soit pour la physique, soit pour la médecine; qu'elle avait révélé tous ses secrets au savant Aristote et au divin Hippocrate et que toute notre étude devait se renfermer à puiser dans les écrits de ces grands hommes les vérités que nous cherchons » (22).

C'est la substitution de l'observation au commentaire et de la consultation des choses au texte ancien, réputé définitif; c'est le rejet de la méthode d'autorité et du dogmatisme traditionnel; c'est l'application de l'esprit moderne à la culture scientifique.

Descartes pensait « que la lecture de tous les bons livres est comme une conversation avec les plus honnêtes gens des siècles passés qui en ont été les auteurs »; de même, Ch. Perrault recommande la lecture des « bons livres ». Descartes avait lu dans le grand livre du monde et passé plusieurs années à voyager; de même, Ch. Perrault fait valoir l'intérêt des voyages qui complètent la culture livresque par la connaissance des caractères vrais et des mœurs variées, par la curiosité et le discernement des choses réelles.

Ch. Perrault ne confond pas *somme de connaissances et culture de l'esprit*. L'honnête homme a des connaissances, mais on ne s'en aperçoit pas, dès le premier abord; il ne les étale pas et n'en est pas écrasé; il les manie, au contraire, avec aisance et à-propos; *il sait les porter*. « C'est un malheur d'avoir plus de science que d'esprit. La science ressemble au vin : l'un et l'autre, pris modérément sont excellents; mais l'excès n'en vaut rien, parce qu'il faut qu'un homme soit toujours maître de son vin et de sa science et *porte bien* l'un et l'autre... Ceux qui mangent le plus ne sont pas souvent les plus

(22) Ch. Perrault, *Mémoires*, cité par Georges Gruau, *Quelques idées pédagogiques de Ch. Perrault*, Revue Universitaire, juillet 1936, p. 134.

gros ni les mieux nourris; souvent aussi ceux qui lisent davantage ne sont pas les plus savants ni les plus habiles; les uns ne digèrent pas bien et les autres ne ruminent pas assez » (23).

Ainsi, sans qu'il nous paraisse nécessaire de rappeler toute la querelle des Anciens et des Modernes qui ne pouvait ne pas avoir sa répercussion dans le domaine de l'éducation, nous retenons les idées pédagogiques de Ch. Perrault comme un *document*. L'événement important de la dernière partie du siècle, c'est l'introduction de la philosophie cartésienne dans l'enseignement; c'est *l'action de Descartes sur la formation des esprits*.

Dans une étude consacrée aux rapports de la philosophie cartésienne et de la littérature (24), M. Lanson montre que l'influence de Descartes ne s'est pas exercée sur les contemporains du philosophe; elle se marque plus tard seulement, au fur et à mesure que le siècle avance vers sa fin et que viennent des générations nouvelles. Les hommes « qui naîtront ou s'instruiront après 1650 seront livrés, en temps propice, à l'action de Descartes : et sur ceux-là, sur Boileau, sur La Bruyère, sur M^me^ de Grignan, sur Charles Perrault, sur Fontenelle, sur tout le monde dans le dernier tiers du siècle, le cartésianisme mettra son empreinte » (25).

Cette donnée de l'histoire littéraire est confirmée par les indications de l'histoire pédagogique. L'influence de Descartes est sensible lorsque, ayant déjà rayonné tout alentour en Europe et en France, elle atteint les maîtres de la jeunesse et entre dans les Collèges. Les autorités officielles protesteront en vain, pendant assez longtemps — une quarantaine d'années, de 1670 à 1710 environ —, mais cette réaction même est la preuve et comme la mesure de l'action cartésienne. La conception générale de l'éducation et de l'esprit même de l'enseignement, tel qu'il se donne dans la plupart des Collèges, en subissent le choc.

En somme, il s'est produit pour Descartes au XVII^e^ siècle ce qui se produit ordinairement pour toute doctrine nouvelle : un délai convenable est nécessaire pour que la doctrine trouve accès dans l'enseignement; et c'est ainsi que les fruits du cartésianisme seront

(23) Ch. Perrault, cité par Georges Gruau, *ibid.*, p. 135.

(24) Gustave Lanson, *L'influence de la philosophie cartésienne sur la littérature française*, Revue de Métaphysique et de Morale, 1896, pp. 517 et suiv.

(25) G. Lanson, *ibid.*, p. 524.

surtout cueillis au XVIII[e] siècle; en attendant, l'opinion lettrée s'émeut peu à peu : elle s'accoutume à penser autrement qu'elle ne faisait jusqu'alors en matière d'éducation; elle se prend à envisager des modes de culture différents de ceux qui avaient servi à sa propre formation. L'Abbé Fleury en est un autre exemple.

⁂

Son livre, *Traité du Choix et de la Méthode des Etudes*, publié en 1685, était écrit, ainsi que l'indique la préface, dès 1675. Pendant dix ans, l'auteur s'applique à le revoir et à réfléchir sur le problème de l'éducation. Par ailleurs, l'intérêt de sa critique et de son système vient de ce que Fleury s'exprime à titre personnel, comme un témoin des choses de son temps, mais sans être le porte-parole d'une école ou d'un mouvement déterminés. Il a été précepteur des fils du Prince de Condé et, plus tard, aux côtés de Fénelon, des enfants de la Maison de France.

Ancien élève du Collège de Clermont à Paris, tenu par les Jésuites, il demande « à ceux qui ont passé par là » si tout ce qu'on leur a enseigné était utile et si on leur a vraiment appris ce qu'il serait nécessaire de savoir. D'où son livre qui soulève non seulement la question des *méthodes* d'enseignement, mais encore celle du choix des *études*. Fleury revient constamment sur cette idée que le bon sens et le jugement doivent présider à l'établissement de l'un et de l'autre.

Il reproche aux Collèges de son époque d'être exclusivement consacrés aux belles-lettres. L'éducation est trop littéraire. Sans doute, Fleury rappelle l'origine historique de cet état de choses. Il montre l'influence heureuse exercée par la Renaissance sur l'enseignement des Collèges. Mais des abus et de graves déviations de pensée et de goût sont venus tout gâter. On s'est imaginé que, pour écrire comme les Anciens, il fallait user de leur langue. On ne s'est pas représenté que les Latins n'écrivaient pas en grec et que les Grecs n'écrivaient pas en égyptien ou en syriaque. On a fait surgir un immense cortège de harangues latines et c'est en latin qu'on a enseigné la grammaire, l'histoire, la philosophie, la théologie, le droit et la médecine. En outre, on a surtout cultivé et prisé tout ce que peut donner, comme apparences trompeuses, une éducation fondée sur une *imitation* artificielle des Anciens : insincérité, indifférence à la « droite raison »,

« pensées fausses », « galimatias », « bel esprit » au sens le plus mauvais du mot. Enfin, si le grec est « utile » à ceux qui veulent bien savoir les « humanités », deux questions : d'abord, vaut-il en définitive tout le temps qu'il réclame ? ensuite, les « humanités », telles qu'on les conçoit, conviennent-elles à tous les élèves ?

A l'usage établi, Fleury oppose une théorie de l'éducation. Il précise la destination des Collèges. L'éducation, dit-il, doit être l'apprentissage de la vie. Il ne s'agit donc pas du Collège *premier type* qui préparait à la Faculté des Arts, ni du Collège *second type* qui prépare aux prouesses latines. L'éducation est définie par rapport à la vie et le Collège doit prendre un *caractère social.* Il doit former l' « honnête homme » et aussi l' « homme habile ». Par conséquent, le Collège ne doit pas se fixer dans une forme de culture définie par les « humanités » latines avec la pédagogie particulière qui leur a été appropriée. Il doit avoir des fenêtres ouvertes sur le dehors et relier ses formules d'enseignement aux formules générales de la pensée et de l'activité réelle.

La conséquence essentielle qui découle de ce principe est que *la même éducation ne convient pas à tous les esprits.* Sans doute, certaines études sont *nécessaires* à tous, comme la religion, la morale, la civilité, la politesse, la logique; d'autres sont *utiles* — la grammaire, l'arithmétique, l'économique, la jurisprudence —; d'autres enfin sont *curieuses* — le latin, la rhétorique, l'histoire naturelle, l'histoire, la géométrie. Sans entrer dans le détail de cette classification, nous en retenons l'idée d'un *ordre* à suivre, d'un *choix* à régler, d'une *utilisation* à prévoir, d'une *gradation* à observer.

C'est ainsi, par exemple, que les études du troisième degré pourront répondre à ceux qui envisagent d'occuper les « grands emplois », les professions libérales, dirions-nous. Si tel est l'objet du Collège, il faudra reconnaître qu'une partie de ceux auquels il s'adresse ne sont pas aptes à recevoir la culture qu'il donne. Car la grande majorité de la nation n'est pas destinée à fournir des magistrats, des prêtres, des avocats, des médecins, des professeurs. Encore, y a-t-il lieu, selon Fleury, pour ceux-là mêmes qui seraient appelés à suivre les cours du Collège, de modifier profondément les méthodes d'enseignement, de substituer l'usage du français à celui du latin et de viser par-dessus tout à l'éducation du jugement.

***

En résumé, les Collèges, en tant qu'établissements scolaires détachés des Facultés et possédant désormais leurs classes, leurs programmes, leurs méthodes, en un mot leur physionomie intellectuelle propre, datent de la fin du XVI[e] et du début du XVII[e] siècles. La Renaissance a contribué, pour l'essentiel, à leur réorganisation et elle les a marqués d'une forte empreinte. La constitution des classes — grammaire, humanités, rhétorique, philosophie — et la pédagogie fondée sur le latin en sont dérivées. Il s'est formé ainsi un *type* d'établissements bien caractérisé par sa structure et qui, grâce aux Jésuites surtout, a trouvé crédit auprès de l'opinion. Mais, pendant que se poursuivaient ainsi le développement et le succès des Collèges, des conceptions différentes apparaissaient, par ailleurs, et de nouveaux « courants » de pensée pédagogique se faisaient jour. Richelieu, les Oratoriens, les Jansénistes, le parti des *Modernes*, Claude Fleury produisaient, outre des critiques, des projets ou des réalisations riches d'intérêt; leur trait commun était de réagir contre la forme de culture consacrée dans les Collèges, pour en dégager d'autres jugées mieux adaptées à l'éducation des diverses facultés de l'esprit et à la préparation de l'homme contemporain. Sans doute, la tradition de l'humanisme gréco-latin demeure toute-puissante et personne ne la répudie; mais l'attention se tourne vers d'autres études que les études anciennes, vers d'autres méthodes que les méthodes en vigueur et l'on voit déjà se manifester comme les premiers germes d'un humanisme, qui sera l'humanisme scientifique et auquel le XVIII[e] siècle donnera une forte poussée.

II

L'HUMANISME CLASSIQUE AU XVIII[e] SIÈCLE SÉPARATION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA VIE

L'humanisme classique traditionnel aboutissait, au XVIII[e] siècle, à une séparation de plus en plus marquée de l'enseignement et de la vie.

Sans doute, Rollin essayait-il de donner une efficacité aussi grande que possible aux méthodes de l'enseignement classique; mais Rollin était deux fois en marge de son siècle. Il était en marge de l'enseignement effectivement donné dans la plupart des Collèges et, sous ce rapport, il fait, jusqu'à un certain point, figure de novateur; mais, d'autre part, il était aussi en marge du mouvement scientifique, de telle sorte qu'il est difficile de voir en lui un précurseur de cet humanisme nouveau que le XVIII[e] siècle aura le mérite de dégager.

Néanmoins, il importe de nous arrêter un moment sur l'effort pédagogique de Rollin.

Le *Traité des Etudes* est de 1726; cent ans nous séparent de l'époque où Richelieu faisait, sur l'enseignement des Collèges, les réflexions que nous avons rapportées. Le *Traité des Etudes* nous donne le moyen d'établir une sorte de bilan, d'évaluer la part de la *tradition* conservée et celle des *innovations* déjà introduites par Rollin, ou considérées par lui comme pouvant être raisonnablement introduites dans l'enseignement.

Car il importe de préciser, d'abord, la position prise par l'auteur et le genre d'ouvrage dont il s'agit ici. Rollin ne propose pas un *plan* d'études; il n'indique pas ce que l'on *devrait faire* dans les classes; s'il donne des conseils — et ils sont nombreux — pour les diverses disciplines, il le fait au nom de son *expérience* de professeur, de principal, de recteur, et non pas en vertu d'un *système* d'études dont il aurait eu la conception personnelle. En d'autres termes, Rollin entreprend seulement de dire *ce qui se passe* dans les Collèges, comment les programmes y sont traités, quel est le régime des études et c'est pourquoi son livre devrait constituer pour nous un *témoignage.*

« Mon dessein, dans cet ouvrage, dit Rollin, n'est pas de donner un plan d'études, ni de proposer de nouvelles règles et une nouvelle méthode d'instruire la jeunesse; mais seulement de marquer ce qui s'observe sur ce sujet dans l'Université de Paris, ce que j'y ai vu pratiquer par mes maîtres et ce que j'ai tâché moi-même d'y observer en suivant leurs traces. Ainsi, à l'exception d'un très petit nombre d'articles où je pourrai hasarder quelques vues particulières, par exemple sur la nécessité d'apprendre la langue française par principes et de donner plus de temps à l'histoire, je ne ferai dans tout le reste que rapporter fidèlement tout ce qui s'exécute depuis longtemps dans les Collèges de l'Université. Je prie le lecteur de vouloir

bien prendre en ce sens tout ce qu'il trouvera dans cet ouvrage sous le nom d'observations et de préceptes, quoique je paraisse partout dire ce qu'il faut faire et non ce qui se fait actuellement, n'ayant pu, pour l'ordre et la clarté, m'exprimer autrement » (1).

C'est là, assure un de ses commentateurs (2), une preuve de modestie, de la part de Rollin. En effet, ajoute-t-il, « il ne faut pas oublier que personne peut-être n'eut plus d'influence que Rollin sur l'Université pendant son double rectorat, ainsi que par sa position de principal et que, par conséquent, bon nombre de principes méthodiques contenus dans son livre ont été introduits par lui-même dans les Collèges, circonstances dont, par un noble sentiment de réserve, il ne parle jamais ». Nous pouvons, en effet, sans risque grave d'erreur, parier pour la modestie de Rollin, dont le caractère était infiniment estimable.

Cependant, il est douteux que Rollin ait beaucoup innové quant à l'économie générale des études et au fond même de l'enseignement. Attaché au jansénisme et frappé pour sa fidélité au jansénisme, il n'avait pas la trempe des hommes de Port-Royal. Il y a quelque chose de tempéré, de serein et d'heureux dans son *Traité*. C'est d'ailleurs ce qui en fait l'intérêt. Etudier la langue française par principes et accroître la place de l'histoire, cela provient d'abord de Port-Royal, non de Rollin. A cet égard, Rollin a été surtout un héritier. Ce qui lui appartient, ce sont tous les exemples qu'il cite, toutes les références dont son *Traité* est rempli. On sent qu'on a affaire à un professeur qui s'est complu dans sa matière, qui a beaucoup aimé son métier, qui l'a enrichi et par sa culture et par une philosophie générale sur la vie de l'enfant ou celle des peuples, philosophie un peu élémentaire par moments, mais qui, consistant surtout en rapprochements et comparaisons, est accessible, persuasive et fort capable de *meubler* un enseignement. En somme, ce qui est à Rollin, c'est surtout l'*atmosphère* qu'il suscite et la technique dont il use.

Il avait d'abord songé à intituler son ouvrage *Traité des Etudes classiques*. Sur le conseil de ses amis, il supprima le mot *classiques*. Cette hésitation éclaire, en fait, la position de Rollin. Il ne veut certes pas s'immobiliser dans un classicisme pédagogique de même genre

(1) Rollin, *Traité des Etudes*, édit. Latronne. Paris, Didot, 1845, *Discours préliminaire*, seconde partie, III, p. 43.
(2) Dr. Völcker, *Rollin pédagogue*, 1880.

que celui des Jésuites, mais il envisage avec une extrême prudence les transformations, même quand elles sont jugées désirables. Il les souhaite, parfois même il les justifie; mais il les verrait volontiers dériver de l'usage plus que de sa propre volonté. Dans des efforts comme ceux de Port-Royal, il y avait une amorce, une impulsion, une tendance, une âme d'où pouvait sortir la rénovation des études. Mais nous n'en sommes pas tout à fait là avec Rollin. Nous marquons seulement une étape. Nous traversons une période de *transition*; le mot *classiques* ne paraît pas s'imposer, mais le mot *modernes*, moins encore; en fait, le regard se tourne constamment vers la lumière qui vient de l'Antiquité, non vers les perspectives indécises, obscures ou déjà troublées de l'horizon contemporain.

Le *Traité des Etudes* comprend — outre un *Discours préliminaire* consistant en *Réflexions générales sur les avantages de la bonne éducation* — huit livres : I. *Des exercices qui conviennent aux enfants dès l'âge le plus tendre; De l'éducation des filles*; II. *De l'intelligence des langues*; III. *De la poésie*; IV. *De la rhétorique;* V. *De trois genres d'éloquence*; VI. *De l'histoire*; VII. *De la philosophie*; VIII. *Du gouvernement intérieur des classes et du Collège.*

Beaucoup de thèmes sont traités et si nous songeons aux exemples, aux reproductions de textes, aux analyses poussées dans le détail, aux comparaisons de pensées, de tournures, de traductions, de formules, aux nombreux préceptes, aux études de genres, aux modèles proposés pour toutes les disciplines, nous avons un *grand cahier de préparation* de professeur. C'est la culture latine qui forme surtout le fonds auquel Rollin puise à pleines mains. Il vit avec les Anciens, principalement avec les Latins, comme avec des compagnons familiers. Le trait fondamental des Collèges n'a pas varié; il est toujours là et il s'agit toujours de former des poètes et des orateurs. Rollin le fait avec une extrême variété de textes et une profusion de citations qui plongent en quelque sorte l'élève dans la latinité. « C'est l'étude de cette langue (la langue latine) qui fait proprement l'occupation des classes et qui est comme le fonds des exercices du Collège, où l'on apprend non seulement à entendre le latin, mais encore à l'écrire et à le parler » (3).

Les nouveautés dans la pédagogie du latin ? D'abord, selon la méthode de Port-Royal, l'usage de la langue française pour l'ensei-

(3) Rollin, *Traité des Études*, vol. I, chap. III, p. 182.

gnement du latin. « Il me semble qu'à présent, on convient assez généralement que les premières règles que l'on donne pour apprendre le latin doivent être en français, parce qu'en toute science, en toute connaissance, il est naturel de passer d'une chose connue et claire à une chose qui est inconnue et obscure. On a senti qu'il n'était pas moins absurde et moins contraire au bon sens de donner en latin les premiers préceptes de la langue latine qu'il le serait d'en user ainsi pour le grec et pour toutes les langues étrangères » (4).

Ensuite, une *préférence:* commencer par l'explication des auteurs plutôt que par les thèmes. Rollin n'a rien d'impératif. « Les sentiments, dit-il, sont partagés. » Il ajoute : « A ne consulter encore que le bon sens et la droite raison, il semble que la dernière méthode (l'explication des auteurs) devrait être préférée. » En effet, « pour composer en latin », il faut connaître un peu la forme latine, ce qui ne s'apprend qu' « en expliquant les auteurs, qui sont comme un dictionnaire vivant et une grammaire parlante, où l'on apprend, par l'expérience même, la force et le véritable usage des mots, des phrases et des règles de la syntaxe ». Mais, d'autre part, « il est vrai que la méthode contraire a prévalu et qu'elle est assez ancienne; mais il ne s'ensuit pas pour cela qu'on doive s'y lier aveuglément et sans examen... On ne se trouve pas mal, dans l'Université de Paris, d'avoir apporté en d'autres choses quelques changements à l'ancienne manière d'enseigner. Je voudrais qu'il fût possible d'y faire quelque essai de celle dont nous parlons, afin de s'assurer par l'expérience si elle aurait dans le public le même succès que je sais qu'elle a eu dans le particulier à l'égard de plusieurs enfants » (5).

Nous avons ici un exemple de la manière de Rollin. Ce qu'il a fait lui-même, il ne s'est point appliqué à le généraliser. Il reste docile à l'usage. Il a une préférence qu'il croit justifiée par le bon sens, mais il se fait scrupule de déclarer trop fortement la supériorité de sa méthode. En réalité, il se garde même de prendre parti et souhaite une expérience. On ne peut donc pas dire qu'il y ait eu, sur ce point, beaucoup de chemin parcouru dans les habitudes des Collèges : encore une fois, c'est justement à ce titre et par sa valeur de témoignage que le livre de Rollin nous est précieux. En résumé, pour ce qui est de l'apprentissage du latin par l'utilisation de la lan-

(4) Rollin, *ibid.*, p. 183.
(5) Rollin, *ibid.*, p. 184.

gue française, Rollin estime que la chose lui paraît faite assez généralement; quant à commencer par l'explication des auteurs plutôt que par le thème, la question n'est pas réglée et c'est l'usage ancien qui prédomine.

La langue française doit être enseignée par principes et « de bonne heure », dès que les enfants « en seront capables ». « Il est honteux que nous ignorions notre propre langue et si nous voulons parler vrai, nous avouerons presque tous que nous ne l'avons jamais étudiée » (6). Même en ce qui concerne le *Traité des Etudes*, Rollin s'excuse presque de l'avoir écrit en français; le P. Jouvency venait précisément de faire paraître son *De ratione discendi et docendi :* « J'aurais pu mieux réussir, dit Rollin, en écrivant dans une langue à l'étude de laquelle j'ai employé une partie de ma vie et dont j'ai beaucoup plus d'usage que de la langue française. Je ne rougis point de faire cet aveu... » (7).

Il a pourtant écrit en français; il en donne les raisons, en particulier celle-ci : « J'ai cru devoir ne me pas borner à former des hommes éloquents en latin, mais porter mes vues plus loin avec l'Université, en songeant principalement à ceux qui doivent un jour faire usage de l'éloquence et des belles-lettres dans la langue française : et c'est ce qui m'a déterminé à ajouter à mon ouvrage des exemples tirés des auteurs français. » Ici encore, nous reconnaissons le caractère de *transition* que nous avons déjà signalé dans les écrits de Rollin : former des hommes éloquents en latin, c'est l'objet traditionnel de l'Université; or, elle s'ouvre à une intention et à une préoccupation nouvelles, celle de former aussi des hommes éloquents en français; l'Université est en train de se *dépasser*, non sans timidité, du reste; Rollin *ajoutera* à son ouvrage, presque comme un surplus, des exemples empruntés à des auteurs français.

Si discret que soit ce changement, il existe pourtant et Rollin use pour la langue française des procédés d'analyse et de comparaison, des classifications de genres, des productions de modèles qui caractérisent sa méthode en latin. Nous ne pouvons pas le suivre dans tous ses détours et nous constaterons seulement que sa pédagogie française, calquée sur le latin, reste bien conforme à l'esprit du Collège traditionnel. Elle vise à l'*imitation* et à l'*amplification :* Si cet

(6) Rollin, *ibid.*, liv. I, chap. I, p. 66.
(7) Rollin, *ibid.*, *Discours préliminaire*, p. 46.

enseignement est *moderne* par la matière, il demeure *ancien* par la forme.

A titre d'exemple, nous rappellerons comment Rollin conçoit la *composition française* et les exercices qui s'y rattachent. Il part d'une énumération des genres de sujets : la *narration*, la *description*, le *parallèle*, le *développement de lieux communs* — et, pour chacun, il choisit des exemples appropriés, tirés des auteurs français. L'élève doit surprendre la manière de travailler qui a été celle des écrivains cités et s'exercer à l'*imitation*. Le procédé le plus frappant est celui de l'*amplification*. Pour le bien faire ressortir, Rollin prend, pour la description, un texte de Fléchier extrait de l'*Oraison funèbre de M. de Lamoignon*; un autre de Fléchier également, extrait de l'*Oraison funèbre de M. de Turenne*; un autre enfin, de Mascaron, tiré de l'*Oraison funèbre de M. de Turenne*. Il réduit chacun de ces passages à ce qu'il appelle une *proposition simple* qui tient en quelques lignes et il s'agit, pour l'élève, de trouver, à ce propos, une matière assez abondante, une forme assez large, des tournures assez variées et assez élégantes : le texte de Fléchier ou de Mascaron sert de corrigé et de modèle.

Exemple : *Vie privée de M. de Lamoignon à la campagne pendant les vacations. — Proposition simple :* Je souhaiterais pouvoir vous le représenter tel qu'il était, lorsque, après les travaux du Palais, il allait passer les vacations à Basville. Vous le verriez tantôt s'appliquant à l'agriculture, tantôt méditant les discours qu'il devait prononcer à la rentrée du Palais, tantôt accommodant dans quelque allée de son jardin les différends des paysans.

C'est là le *sujet* proposé aux élèves et voici, comme modèle d'amplification, le texte de Fléchier : « Que ne puis-je vous le représenter tel qu'il était, lorsque après un long et pénible travail, loin du bruit de la ville et du tumulte des affaires, il allait se décharger du poids de sa dignité et jouir d'un noble repos dans sa retraite de Basville ! Vous le verriez tantôt s'adonnant aux plaisirs innocents de l'apiculture, élevant son esprit aux choses invisibles de Dieu par les merveilles visibles de la nature; tantôt méditant ces éloquents et graves discours qui enseignaient et inspiraient tous les ans la justice et dans lesquels, formant l'idée d'un homme de bien, il se décrivait lui-même sans y penser; tantôt, accommodant les différends que la discorde, la jalousie ou le mauvais conseil font naître parmi les habitants de la campagne : plus content en lui-même, et peut-être plus

grand aux yeux de Dieu, lorsque dans le fond d'une sombre allée et sur un tribunal de gazon, il avait assuré le repos d'une pauvre famille que lorsqu'il décidait des fortunes les plus éclatantes sur le premier trône de la justice ! » (8).

Pendant très longtemps, les générations successives seront élevées à cette école de rhétorique : école d'amplification latine et française, formation oratoire conservée par la tradition du discours latin. Ici, les préceptes de Rollin resteront comme des préceptes fondamentaux et l'on continuera à travailler à peu près selon le sens qu'il avait indiqué. A cet égard, il fait figure d'initiateur et de guide et il possède une incontestable *originalité de professeur*, par sa façon d'analyser le mécanisme des exercices et de produire, avec exemples à l'appui, des *modèles du genre*. Evidemment, il s'agit là d'une rhétorique de *fabrication*; mais elle doit être signalée, dans l'enseignement des Collèges, comme un *fait historique* qui a eu une longue consistance et une tenace durée.

Rollin accorde une grande importance à l'histoire. Elle est, à juste titre, considérée comme « la lumière des temps, le dépositaire des événements, le témoin fidèle de la vérité, la source des bons conseils et de la prudence, la règle de la conduite et des mœurs ». Aussi, « quand elle est bien enseignée », elle devient « une école de morale pour tous les hommes ». C'est bien, en effet, comme une école de morale que Rollin regarde l'histoire; il y trouve l'occasion d'honorer la vertu et de blâmer le mal : un de ses admirateurs, Villemain, reconnaît lui-même que Rollin « manque de critique et même d'érudition; il ne choisit pas toujours bien ses autorités... On dirait même qu'il a quelquefois ignoré ou négligé de précieux détails, clairement indiqués dans les monuments antiques... Il prend tous les faits comme Tite-Live les donne... » (9). Rollin n'a pas eu le pressentiment de la critique moderne.

En outre, son ouvrage, qui contient un résumé de l'histoire sainte, de l'histoire grecque et de l'histoire romaine, ne mentionne pas l'histoire de France. Rollin s'en excuse en ces termes : « Je ne parle point ici de l'histoire de France, parce que l'ordre naturel demande que l'on fasse marcher l'histoire ancienne avant la moderne, et que

(8) Cité par Rollin, liv. IV, *De la rhétorique*, chap. I, p. 381.
(9) Villemain, *Cours de Litiérature française*. Paris, Didier, 1878, X[e] leçon, p. 234.

je ne crois pas qu'il soit possible de trouver du temps, pendant le cours des classes, pour s'appliquer à celle de France. Mais je suis bien éloigné de regarder cette étude comme indifférente; et je vois avec douleur qu'elle est négligée par beaucoup de personnes, à qui pourtant elle serait fort utile, pour ne pas dire nécessaire. Quand je parle ainsi, c'est à moi-même le premier que je fais le procès, car j'avoue que je ne m'y suis point assez appliqué; et j'ai honte d'être en quelque sorte étranger dans ma propre patrie après avoir parcouru tant d'autres pays » (10).

En somme, il en est, pour Rollin, de l'histoire de France à peu près comme de la langue française. Il fait, dans les deux cas, un aveu analogue. Il constate une lacune : pour ce qui est de la langue française, il s'efforce d'y remédier; pour ce qui est de l'histoire, il regrette de ne pouvoir le faire, invoquant le peu de temps dont on dispose dans les classes. Nous sommes bien à une époque de *transition* où l'on introduit dans les études quelques changements, mais où on en laisse d'autres, entrevus par l'esprit, dans le domaine des choses désirables.

Pour la philosophie, Rollin regrette de ne s'être appliqué à cette étude que « très superficiellement » : son excuse est qu'il s'est consacré entièrement aux belles-lettres. Il s'efforce pourtant de présenter les avantages qui s'attachent à l'étude de la philosophie. Quand on n'aurait en vue que l'éloquence, la philosophie serait, au témoignage de Cicéron, « absolument nécessaire ». Par ailleurs, elle peut beaucoup contribuer — et chacune des indications qui suivent sert de titre à un *article* dans le développement de Rollin — « à *régler les mœurs*, à *perfectionner la raison et le jugement*, à *orner l'esprit d'une infinité de connaissances également utiles et curieuses* et, ce que j'estime infiniment plus, à *inspirer aux jeunes gens un grand respect pour la religion* et à les prémunir, par des principes solides, contre les faux et dangereux raisonnements de l'incrédulité qui ne fait tous les jours, parmi nous, que de trop grands progrès » (11).

Il cite un passage de l'*Art de penser* sur la philosophie comme culture du jugement, un autre de l'Abbé Fleury relatif à la même question, le fragment des *deux infinis* de Pascal; il mentionne le

(10) Rollin, *ibid.*, liv. VI, *Avant-propos*, p. 163.
(11) Rollin, VII, p. 161.

titre de quelques ouvrages modernes, la *Recherche de la Vérité* de Malebranche, les *Méditations* et les *Principes* de Descartes; mais il ne tire pas parti de ces auteurs et il n'en saisit pas la substance. En définitive, la philosophie est *vue du dehors*; elle vaut comme auxiliaire de l'éloquence, de la morale et surtout de la religion.

L'idée du pouvoir de la raison qui est comme la définition la plus frappante du cartésiasnisme, et qui deviendra un des thèmes favoris du XVIII[e] siècle, n'est pas un instant aperçue; le mouvement que le cartésianisme a si vivement imprimé au XVIII[e] siècle en faveur des sciences physiques et naturelles n'est pas entrevu davantage; à peine, trouve-t-on deux articles, l'un concernant la *physique des savants* et l'autre, la *physique des enfants;* on n'y découvre guère une *ébauche de la méthode expérimentale,* mais seulement un moyen pour retrouver, dans l'observation des plantes et des insectes, les merveilles de la nature et l'image de la perfection divine.

Ainsi, Rollin ne veut pas anticiper et, pourtant, il n'est pas dans la note la plus générale du début du siècle. Bien qu'il se tienne volontiers près des habitudes et des lieux les plus fréquentés, il nous aide à comprendre ce qu'il a été lui-même et ce qu'aurait pu être un très bon professeur de cette époque, un professeur connaissant l'Université et l'aimant; multipliant les exercices, les exemples, les règles, les figures; très attaché aux belles-lettres, à la composition, à l'éloquence, aux formes réputées de la poésie et du style; sollicité parfois par des disciplines nouvelles, mais ne marchant qu'à pas timides et persuadé par-dessus tout, que « la vue principale de l'Université est de former les jeunes gens à la piété » [12]. En bref il est un héritier, un témoin et même un novateur : un homme de transition. Sa destinée pédagogique a été éclatante. En fait de rhétorique et d'art d'écrire, on peut dire que l'école de Rollin a duré jusqu'à G. Lanson.

⁂

Mais, à son époque, Rollin est « à part ». Rollin « n'a pas été suivi » [13]. Dans l'article *Collèges,* qui figure au tome III de l'Encyclopédie paru en 1753, d'Alembert rend hommage à Rollin en

(12) Rollin, *Discours préliminaire,* p. 22.
(13) F. Vial, vol. cit., p. 10.

même temps qu'il est sévère pour l'enseignement donné dans les Collèges.

En effet, il passe en revue les principaux objets de « l'éducation publique », les humanités, la rhétorique, la philosophie, les mœurs et la religion — et il en dresse, pour ainsi dire, le passif.

Les *humanités* représentent « le temps qu'on emploie à s'instruire des préceptes de la langue latine. Ce temps est d'environ six ans (14). On y joint, vers la fin, quelques connaissances très superficielles du grec. On y explique, tant bien que mal, les auteurs de l'antiquité les plus faciles à entendre; on y apprend aussi, tant bien que mal, à composer en latin; je ne sache pas qu'on y enseigne autre chose ».

C'est en *rhétorique* « qu'on commence à produire quelque chose de soi; car jusqu'alors on n'a fait que traduire, soit de latin en français, soit de français en latin ». En rhétorique, l'art d'écrire consiste « d'abord à *étendre* une pensée, à *circonduire* et *allonger* des périodes »; « peu à peu, l'on en vient à des discours en forme, toujours ou presque toujours en langue latine. On donne à ces discours le nom d'*amplifications*, nom très convenable, en effet, puisqu'ils consistent, pour l'ordinaire, à noyer dans deux feuilles de verbiage ce que l'on pourrait et devrait dire en deux lignes. Je ne parle point de ces figures de rhétorique si chères à quelques pédants modernes, et dont le nom même est devenu si ridicule que les professeurs les plus sensés les ont entièrement bannies de leurs leçons. Il en est pourtant encore qui en font grand cas et il est assez ordinaire d'interroger sur ce sujet important ceux qui aspirent à la maîtrise ès-arts ».

« Après avoir passé sept ou huit ans à apprendre des mots, ou à parler sans rien dire, on commence enfin, ou on croit commencer, l'étude des choses; car c'est la vraie définition de la philosophie. » Mais, au Collège, elle porte surtout sur des « questions inutiles ». La logique « est à peu près celle que le maître de philosophie se propose d'apprendre au bourgeois gentilhomme ». « On y enseigne à concevoir par le moyen des universaux, à bien juger par le moyen des catégories et à bien conduire un syllogisme par le moyen des figures, *barbara, celarent, darii, ferio, baralipton*, etc... » On y sou-

(14) Les classes de *grammaire* sont comprises avec les classes d'*humanités* proprement dites.

lève ainsi « toutes sortes de questions qu'on ne trouvera pas dans l'*Art de penser*, ouvrage excellent mais auquel on a peut-être reproché avec quelque raison d'avoir fait des règles de la logique un trop gros volume ». Quant à la métaphysique, elle comprend un ensemble touffu de questions, les unes importantes, les autres futiles, mises sur le même plan : « N'est-ce pas outrager et blasphémer, en quelque sorte, la plus grande des vérités (15) que de lui donner un si misérable voisinage ? » Enfin, en physique, « on bâtit à sa mode un système du monde; on y explique tout ou presque tout; on y suit ou on réfute, à tort et à travers, Aristote, Descartes et Newton. On termine ce cours de deux années par quelques pages sur la morale, qu'on rejette, pour l'ordinaire, à la fin, sans doute comme la partie la moins importante ».

Malgré le soin, digne d'éloges, que prennent les maîtres, il faut gémir « sur la corruption dont on ne peut justifier la jeunesse des Collèges ». La religion donne lieu à « deux excès également à craindre » : ou bien, on la réduit à des « pratiques extérieures » qui n'ont assurément pas la « vertu » qu'on leur prête; ou bien, on oblige les enfants « à s'occuper uniquement de cet objet » et à « négliger pour cela leurs autres études, par lesquelles ils doivent un jour se rendre utiles à leur patrie » : « comme si le travail et l'exactitude à remplir les devoirs de son état n'était pas la prière la plus agréable à Dieu » ! Il en résulte que « les disciples qui, soit par tempérament, soit par paresse, soit par docilité, se conforment sur ce point aux idées de leurs maîtres, sortent pour l'ordinaire du Collège avec un degré d'imbécillité et d'ignorance de plus ».

Parmi les « différentes inutilités » en honneur dans les Collèges, on pourrait mentionner les tragédies, ballets, représentations théâtrales qui prennent parfois la forme de « comédies tristement ou ridiculement plaisantes ». « Nous avons sous les yeux un ouvrage de cette dernière espèce, intitulé la *Défaite du Solécisme par Despautère*, représenté plusieurs fois dans un Collège de Paris : le chevalier Prétérit, le Chevalier Supin, le marquis des Conjugaisons et d'autres personnages de la même trempe sont les lieutenants généraux de Despautère, auquel deux grands princes, appelés *Solécisme* et *Barbarisme*, déclarent une guerre mortelle. » Heureusement, l'Université de Paris « commence à proscrire presque entièrement »

(15) L'existence de Dieu.

ces sortes de divertissements : « on en a l'obligation à feu Rollin, un des hommes qui ont travaillé le plus utilement pour l'éducation de la jeunesse : à ces déclarations en vers, il a substitué les exercices qui sont au moins beaucoup plus utiles, quoiqu'ils pussent l'être encore davantage. » — De leur côté, divers établissements semblent veiller, plus strictement qu'autrefois, à la qualité de ces productions théâtrales et c'est ainsi que le *Journal de Trévoux*, de septembre 1750, fait « une critique très édifiante » d'un ballet représenté dans un Collège.

Tel est, en résumé, l'ensemble des observations que l'article de l'Encyclopédie présente au sujet de l'enseignement dans les Collèges : abus du latin auquel est consacré un temps excessif; indifférence à la personnalité de l'élève qui n'est guère admis à proposer « quelque chose de soi » qu'en rhétorique; manière essentiellement oratoire de cette rhétorique, caractérisée par une culture purement verbale et un appareil de figures artificiel; argumentations philosophiques dominées, tout comme la rhétorique, par des règles, des catégories et des formes, et portant sur des sujets futiles, oiseux, sans utilité ni intérêt; en un mot, survivance tenace de la scolastique, de la grammaire à la rhétorique, de la rhétorique à la philosophie.

⁂

Ces griefs sont généralement fondés. En effet, si nous nous reportons, pour la période qui nous préoccupe en ce moment, à l'ample recueil de matériaux que l'érudition de M. Mornet a constitué et à la riche enquête qu'il a ouverte sur les *Origines intellectuelles de la Révolution française* (16), nous y trouvons mainte confirmation des critiques énoncées dans l'article de l'*Encyclopédie*.

« Chez les Jésuites, dans les Collèges de l'Université, rien, dit M. Mornet, n'a pour ainsi dire changé. Les manuels de rhétorique sont encore souvent en latin; les cahiers de philosophie, même lorsqu'un peu de cartésianisme s'y glisse, sont toujours aussi arides et aussi barbares; toutes les audaces se bornent à joindre la version latine au thème, à faire un peu d'histoire ou de géométrie, sans jamais d'ailleurs donner à ces études la sanction d'un prix... Les

(16) Mornet, *Les Origines intellectuelles de la Révolution française*, Paris, Colin, 1933, p. 63.

Collèges, malgré tous les raisonnements des pédagogues, restent fermés à l'esprit nouveau. »

« Qu'apprend-on en sixième ? dit l'abbé Coyer. — Du latin. — En cinquième ? — Du latin. — En quatrième ? — Du latin. — En troisième ? — Du latin. — En seconde ? — Du latin. — Nulle connaissance de la nature, des arts, des sciences utiles. Point de choses, mais des mots et encore quels mots ! Pas même la langue nationale ! Rien de ce qui convient le plus à l'Homme. Et l'on appelle ce long et précieux espace de temps le cours des *humanités*. Voilà des humanités bien sauvages... Employer dix à douze ans à mal parler, à mal composer en latin, à expliquer des auteurs qui se refusent à la portée de l'âge, à tailler des figures de rhétorique pour les faire entrer, de gré ou de force, dans des amplifications qui n'amplifient que le verbiage, à des principes de philosophie qui apprennent à maltraiter le bon sens » (17).

Vers 1750, les protestations « deviennent une plainte universelle » et M. Mornet cite quelques exemples significatifs de thèses ou de raisonnements scolastiques : « Est-il en la puissance de Dieu d'être un oignon ou une citrouille ? — Savoir si l'être est univoque à l'égard de la puissance ou de l'accident. — Si la relation du père à son fils se termine à ce fils considéré absolument ou à ce fils considéré relativement. — Si le nombre des vices est parallèle ou double à celui des vertus. — Si la fin meut selon son être réel ou selon son être intentionnel. — Dieu peut avoir créé le monde et le monde être éternel : il n'est point de temps dans Dieu; en lui, l'effet suit toujours la volonté. Supposons que Dieu eût voulu que le monde eût été de tout temps : le monde aurait donc pu l'être, etc... » (18).

Les Collèges sont donc demeurés tels qu'ils étaient. Ni leur esprit, ni leurs exercices n'ont varié. On se prend à penser à l'immortel Diafoirus et à son aversion à l'égard des « nouveautés ». « ... sur toute chose, ce qui me plaît en lui et en quoi il suit mon exemple, c'est qu'il s'attache aveuglément aux opinions des Anciens et que jamais il n'a voulu comprendre ni écouter les raisons et les expériences des prétendues découvertes de notre siècle, touchant la circulation du sang et autres opinions de la même farine. »

(17) Cité par Mornet, *ibid.*, pp. 171-172.
(18) Mornet, *ibid.*, pp. 178-179.

⁂

Pourtant, depuis un siècle déjà, se succédaient, dans le monde lettré, ces générations que M. Lanson nous a représentées comme livrées, en temps propice, à l'action de Descartes. Après Descartes, c'est l'influence de la pensée anglaise qui s'exerçait en France. Descartes était un point de départ et Bacon, importé en France par les *Lettres philosophiques* de Voltaire, en était un autre. Que l'on se réclamât du premier ou du second, on allait vers des vues nouvelles; on instituait une rupture avec le passé philosophique et avec la scolastique à travers laquelle il survivait. Il apparaît clairement que l'enseignement des Collèges méconnaissait le mouvement le plus général des idées : une crise était inévitable, la crise de toute institution qui se ferme sur elle-même et oublie, avec les besoins auxquels elle doit répondre, sa fonction sociale.

Sans doute, nous ne voulons pas entendre par là que la philosophie scolaire doit être ouverte à toutes les nouveautés, au moment même où elles se produisent et prêter, pour ainsi dire, l'oreille à tous les événements intellectuels du jour. Pour ce qui est de la philosophie, comme de la littérature, des arts ou des sciences, on admettra qu'un *décalage* existe toujours, entre l'apparition du fait intellectuel inédit et le moment où il pénètre dans l'enseignement. Il est naturel de donner aux disciplines universitaires et aux éléments de connaissances qui entrent dans les programmes pour être transmis aux générations d'élèves, l'épreuve de la durée.

Mais autre chose serait une excessive sensibilité des programmes à tous les chocs de l'extérieur, autre chose est la cristallisation d'habitudes et de procédés surannés, bannis depuis longtemps du commerce des écrivains en vue et des « honnêtes gens ». Une éducation exprime toujours, avec un écart convenable, les tendances générales d'une époque donnée, d'une société donnée, sous peine de manquer à son rôle et à sa destination mêmes. Fermer les yeux à tout ce qui paraît; ne pas se soucier de faire un tri entre ce qui est fécond et ce qui, au contraire, demeure passager; s'immobiliser dans ce qu'on tient pour acquis et définitif, au lieu d'avoir et ce doute cartésien et cette inquiétude de soi-même, qui sont comme le ressort de tout perfectionnement pédagogique, c'est proprement renoncer à faire œuvre d'éducation.

Or, c'est bien la mésaventure qui menace, en ce milieu de siècle, les vieux Collèges. Issus d'un mouvement, ils l'ont figé dans des formules invariables et n'ont pas réussi, au prix de quelques salutaires examens de conscience, à suivre, même d'un peu loin, la puissance de mouvement et de renouvellement des temps modernes. Dès lors, il ne s'agit plus seulement de *décalage*, mais d'opposition et de contradiction : on dirait que le Collège tourne le dos à la vie.

⁂

Le fait, pour un établissement scolaire, de s'isoler ainsi de tout ce qui l'entoure est toujours dangereux; mais, à l'époque, il devait contribuer à rendre la position des Collèges de plus en plus intenable. Car des conditions nouvelles s'étaient produites qui, précisément, imposaient, d'une manière impérieuse, une transformation de cet état de choses et une communication entre les Collèges et la société.

En effet, nous assistons, d'une part, à un développement considérable des sciences, plus particulièrement des sciences de la nature, et, d'autre part, à la formation d'une *opinion publique* qui se saisit de cet important phénomène intellectuel et qui tend à en faire la chose de tous. L'*Encyclopédie* est à la fois le résultat de cette opinion publique et le moyen de la toucher. L'Encyclopédie sort de l'opinion publique et va à l'opinion publique. Jusqu'au XVII[e] siècle, ce ne sont guère que les « doctes » qui ont une opinion. Au cours du XVII[e] siècle, par l'influence de la Cour, des salons, du théâtre, se constitue cet ensemble d'*honnêtes gens*, auxquels Descartes et Pascal s'adressent en français pour les intéresser à des problèmes philosophiques, scientifiques, théologiques qui, jusque-là, leur avaient été interdits. Au XVIII[e] siècle, ce mouvement continue. La langue française passe les frontières et, en France, l'esprit de société fait des progrès notables. La *Ville* prend une place et une valeur qu'elle n'avait jamais eues. D'autres salons s'ouvrent; les cafés et les cercles ont leurs habitués. De nombreuses Académies provinciales sont fondées. Des journaux paraissent. On se voit davantage, on échange des idées, on se groupe. Une *couche sociale* monte. Ce n'est plus la noblesse ou la cléricature, le Collège de France ou l'Université qui possèdent, à titre exclusif, le privi-

lège du savoir et de la pensée. Des hommes d'affaires, des financiers, des écrivains de petite noblesse, de bourgeoisie ou de tiers état, des physiciens ou des naturalistes, des femmes d'esprit, des voyageurs, un vagabond comme Rousseau, un enfant trouvé comme d'Alembert, tout un monde nouveau enfin s'empare de questions générales. La disparition, comme moyen d'expression, du latin a grandement favorisé cette puissante poussée d'idées. *Dès que l'instrument de la pensée a changé, le milieu social de la pensée s'est lui-même déplacé.*

L'opinion publique, ainsi constituée avec le sentiment de son rôle, fait siens tous les problèmes. Descartes avait écrit le *Discours de la Méthode* en français; mais, par la nature même de ses analyses et de son raisonnement, par la matière traitée et la façon dont elle était traitée, la philosophie scientifique et métaphysique de Descartes gardait le caractère d'une discipline spéciale et d'une technique intellectuelle. Descartes prétendait s'adresser à tous, mais tous ne pouvaient pas suivre Descartes. Au XVIII[e] siècle, la philosophie perd cette technicité; elle devient, comme le reste, un thème sur lequel s'exerce l'opinion et elle entre dans le domaine public. Le mot *philosophe* est un terme générique, très en faveur et comme à la mode. Tout homme qui pense est philosophe et comme tout écrivain pense ou croit penser, tout écrivain tend à être philosophe. La notion de science subit la même élasticité, de la part du même engouement. *Écrivain, philosophe, savant,* sont presque synonymes. L'*opinion* se donne comme maîtresse de toutes les formes de pensée ou d'action.

Les Collèges commettaient donc une grave erreur en demeurant éloignés de toute l'activité intellectuelle contemporaine et sourds à la rumeur qui leur venait du dehors. Leur dogmatisme se justifiait d'autant moins que les sujets relatifs à l'éducation étaient devenus, comme les autres, la chose de tout esprit éclairé et que, de surcroît, depuis le début du siècle, un mouvement pédagogique s'était produit, très digne de retenir l'attention des régents et professeurs.

Le livre de Locke sur l'*Éducation des enfants* était traduit en français par Coste en 1695, les écrits du philosophe anglais rencontraient un vif succès; nombreuses éditions de la traduction de Coste; traduction de l'*Abrégé* anglais de Wynne publiée par Basset en 1720; articles des *Nouvelles de la République des Lettres* (août 1700), des *Mémoires de Trévoux* (juin 1701), de l'*Histoire des Ouvrages*

savants (juillet 1701), des *Nouvelles de la République des Lettres* (février 1705), de la *Bibliothèque choisie* (vol. VI, 1705) ; étude du P. Buffier dans son *Traité des premières vérités,* en 1717; *Lettres philosophiques de Voltaire* (1734).

En outre, les *Œuvres* de Dumarsais dont le volume I contenait l'*Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine* et les *Véritables principes de la grammaire* (1717) ; le *Traité de l'Éducation des enfants* de Crousaz (1722) ; les *Œuvres diverses* de l'Abbé de Saint-Pierre (1730) ; le *Spectacle de la Nature* de l'Abbé Pluche (1732) où plusieurs *Entretiens* roulaient sur l'*Éducation;* le *Cours des sciences sur des principes nouveaux et simples pour former le langage, l'esprit et le cœur dans l'usage ordinaire de la vie,* du P. Buffier (1732) ; les *Éléments de l'Éducation* et les *Progrès de l'Éducation,* de Bonneval (1743) ; la *Lettre critique sur l'Éducation,* de La Condamine (1751) ; l'article *Éducation,* par Dumarsais, dans l'*Encyclopédie* (1755) ; ces travaux étaient, d'étape en étape, autant de contributions à une œuvre ininterrompue de curiosité, de recherche et de redressement pédagogique.

L'élément commun à toutes ces études, c'est, d'abord, une protestation contre le latin. A ce sujet, le même jugement se retrouve partout et on dirait une voix qui se répète. Ceux même, comme Dumarsais et le P. Buffier, qui se tiennent plus près que les autres de l'institution scolaire, telle qu'elle fonctionne, trouvent excessif et sans rapport avec les résultats obtenus, le temps consacré au latin. Leur effort a pour objet de simplifier la grammaire, la traduction, la méthode, et d'abréger la durée des études latines. Parmi eux, quelques-uns, l'abbé Pluche et Bonneval, se présentent comme des disciples de Rollin; le P. Buffier se réclame de Descartes et de Locke. Tous réagissent contre une lourde tradition.

Un autre caractère commun à tous ces auteurs est leur préoccupation de l'utile. Sur ce point encore, se marque une vive désapprobation du régime habituel des études, en même temps qu'une exigence de l'époque. Les affaires, la vie économique en général, ont pris des proportions encore inconnues. Or, depuis Platon, un certain mépris faisait discréditer les arts mécaniques. Au XVII[e] siècle, le *gentilhomme,* l'*honnête homme* se défendaient d'exercer un métier; Descartes ne voulait pas passer pour un faiseur de livres; le vieux dédain à l'égard du travail pesait notamment sur les activités manuelles; il touchait l'artisan et il n'épargnait pas l'artiste. Au

XVIII[e] siècle, les écrivains sont d'une autre origine sociale que leurs devanciers et ils se trouvent beaucoup plus mêlés qu'auparavant à la vie. Tout les porte, dès lors, à abandonner un préjugé tenace. Voltaire honore le commerce et l'industrie; Rousseau, s'il s'élève contre le développement des affaires, les progrès de l'industrie et la corruption engendrée par le luxe, glorifie le travail du peuple et exalte la pratique du métier; dans l'*Encyclopédie*, Diderot célèbre, à son tour, les arts utiles : il rapproche la notion d'*art* et celle de *métier*. Aussi, tous ceux qui traitent d'éducation participent-ils à cette manière générale de voir les choses; ils demandent que l'enseignement porte sur des connaissances utiles, substantielles et positives.

Enfin, un troisième trait propre à cette pédagogie tout entière, le plus important, celui qui explique les autres, c'est un renversement de facteurs qui change la perspective de l'éducation et la considération globale des choses scolaires. Jusqu'alors, dans les Collèges, il y avait des études réputées souveraines, nécessaires, prestigieuses, et l'élève était fait pour ces études; les pédagogues du XVIII[e] siècle, au contraire, accordent une attention primordiale à l'enfant et ils pensent que les études sont faites pour l'enfant, non l'enfant pour les études.

La notion fondamentale d'humanisme va s'en trouver changée. L'humanisme avait été la conception intellectuelle de la Renaissance qui, à l'interprétation *théocentrique* du Moyen âge, substituait la considération de l'humain. Les œuvres de l'Antiquité grecque et latine constituaient, à cet égard, des documents de première valeur. Toute une humanité s'était inscrite dans les monuments de l'histoire et dans les littératures anciennes, suivant un moule de pensée et une construction de style qui, avec leurs formes arrêtées, semblaient supérieurs au temps, infiniment supérieurs, en tout cas, à la diversité, à l'instabilité et aux tâtonnements de la langue française. Les grands humanistes du XVI[e] siècle se jetèrent donc à la poursuite de ces textes vénérables et riches, où ils trouvaient une image éternelle de la nature humaine. Les *humanités* furent, dans les Collèges, par leur intention la plus louable et la plus noble, une initiation à l'humanisme, un commerce assidu avec la langue et la pensée antiques, une imitation des modèles inégalés. L'*éducation* n'était autre chose, et ne pouvait être autre chose pour l'enfant, quel qu'il fût et pourvu seulement qu'il voulût s'éduquer, que le *fait de prendre sa part du*

patrimoine sacré. C'est en fonction de ce patrimoine que tout se définissait et s'organisait. C'est en vue de ce patrimoine qu'il existait des programmes, des méthodes, des études, des Collèges et des élèves.

La pédagogie du XVIII[e] siècle opère un renversement. Avec elle, le *centre d'intérêt* de l'éducation se déplace et la finalité de l'enseignement change. L'humanisme, ce n'est plus la participation à une valeur humaine inscrite dans les lettres antiques. Ce qui est humain, d'une humanité toujours vivante, c'est l'enfant, avec ses possibilités et ses limites, avec la vie qu'il a devant lui et à laquelle il faut le préparer. Ce qui est humain, c'est la société d'aujourd'hui et l'homme que cet enfant sera demain. C'est donc par rapport à la société et à l'enfant, par rapport au présent et à l'avenir proche que tout doit s'ordonner dans l'éducation. C'est par rapport au *sujet humain* que tout doit se définir et s'organiser : programme, méthodes, exercices, régime disciplinaire.

Descartes avait voulu que la connaissance de soi-même, c'est-à-dire la connaissance de l'être humain fût le principe même de sa philosophie. Pour lui, la connaissance de l'être humain était la connaissance du *sujet pensant* et le « Je pense » est ainsi à l'origine de toute philosophie moderne. Après Descartes, si infidèle qu'on soit par moments à telle ou telle partie de sa doctrine, à telle ou telle application de sa méthode, le mouvement de pensée issu du cartésianisme se poursuit et les pédagogues du XVIII[e], traitant de l'éducation, ne font que *transposer* Descartes, quand ils fondent l'éducation sur le *sujet*, comme Descartes avait fondé sur le sujet sa philosophie elle-même. Le *sujet* devient le centre et de la philosophie moderne et de l'éducation moderne.

Dès lors, l'humanisme s'inscrit partout, sans se fixer définitivement nulle part. Il a laissé des vestiges éclatants dans les lettres antiques; mais il continue, comme la vie et sous la poussée de la vie, à travers les réalisations humaines de tous les siècles, l'apport de toutes les générations, les créations littéraires, scientifiques, artistiques de tous les pays. L'humanisme antique est le premier chapitre d'un livre. Et telle est bien, du point de vue de l'éducation et de la valeur éducative du latin, la signification de la querelle des *Anciens* et des *Modernes*, comme des tableaux de l'*Encyclopédie*.

Du même coup, le latin devient un moyen parmi d'autres; il n'est plus une fin et une fin unique. Il est un instrument de connaissance

et de travail, un admirable outil, une *clef universelle* comme le dit Diderot (19), mais il n'est qu'un outil. Reste ensuite à savoir s'il convient à tous; s'il n'est pas possible d'en enseigner le maniement à l'aide de méthodes plus simples que les méthodes usuelles, peut-être plus brèves, moins dogmatiques, moins empreintes de scholastique; s'il n'y a pas, en dehors du latin, des possibilités d'éducation intéressantes.

Du même coup également, apparaît le problème d'un *tri* des matières actuelles ou possibles d'enseignement. Tout ce qui figure dans les programmes est-il nécessaire ? Tout ce qui reste en dehors des programmes est-il sans valeur ? C'est un regroupement des connaissances autour de la personnalité de l'enfant qui vient à l'idée, un regroupement des connaissances en vue de leur utilisation dans la vie; d'où, l'intégration à l'enseignement de ce qui peut préparer au métier enfin libéré d'un préjugé séculaire.

Si donc on considère l'*enfant* comme centre d'intérêt nouvellement dégagé dans l'enseignement, et si on examine les choses de ce point de vue nouveau, on voit se manifester, comme autant de conséquences, les initiatives ou les positions intellectuelles qui constituent, en fait d'éducation, l'originalité de l'époque : réaction contre le latin, établissement d'un programme de connaissances positives, tendances utilitaires, préparation à la vie sociale, considération de la personnalité de l'élève. Le philosophe Dumarsais eût applaudi, dit Compayré, à un « pamphlet qui attaquait l'éducation monastique et qui demandait avec force qu'*on élevât enfin les enfants pour leur patrie et pour eux-mêmes* » (20). Dumarsais n'eût pas été le seul : cette formule est l'expression et comme le résumé d'une opinion générale.

Ainsi, dès le XVII[e] siècle, des idées se levaient, qui n'étaient pas en harmonie avec le genre d'éducation donné dans les Collèges. A côté de la physionomie intellectuelle dont les Collèges de Jésuites fournissaient, plus particulièrement, le type, nous apercevions un courant d'orientation déjà *moderne* par son caractère et ses tendances. Au XVIII[e] siècle, la forme traditionnelle de l'humanisme se maintient dans les Collèges, mais elle le fait au prix d'une sépa-

(19) Cité par Gréard, *Éducation et Instruction*, Enseignement secondaire. Paris, Hachette, 1887, vol. I, p. 26.

(20) Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le* XVI[e] *siècle*. Paris, Hachette, 1879, p. 167.

ration avec la vie ambiante. Pendant que l'enseignement s'immobilise et que Rollin lui-même est presque seul, l'horizon s'ouvre de toutes parts et l'humanisme scientifique prépare son éclosion prochaine.

Certes, il arrive que la critique pédagogique et le travail de fermentation intellectuelle dont le XVIII[e] siècle nous donne le spectacle soient liés à des vues idéologiques d'ensemble, à des constructions où l'imagination, la sensibilité du temps et l'optimisme ne sont pas sans intervenir. N'en soyons pas trop surpris et ne nous hâtons pas de dénoncer le caractère abstrait du XVIII[e] siècle, son penchant aux fictions. Les réformes pédagogiques offrent, avec les réformes sociales, ce trait commun, qu'elles se sont manifestées au milieu d'utopies. On ne commence pas par la science, en matière sociale, mais par des théories qui traduisent des impressions ou des opinions subjectives. Cependant, ces théories revêtent toute leur signification symptomatique, quand on peut les considérer comme documents, comme signes d'un malaise, comme preuves d'un conflit entre les institutions établies et les tendances contemporaines.

A cet égard, un mouvement qui se développe en passant par plusieurs auteurs et en suscitant, de la part de l'opinion, un intérêt croissant répond toujours à un élément de réalité et y puise sa raison d'être; il prend son point d'appui dans les choses et le XVIII[e] siècle scientifique, politique, social, « militant », mettait, précisément, peu à peu en honneur cette notion de *choses* qui devait provoquer, par la suite, dans le domaine de la pensée et celui de l'action, des transformations si fortes et des changements de perspective si féconds.

III

L'HUMANISME SCIENTIFIQUE. LES ÉCOLES CENTRALES

Liard a fait apparaître, dans une page décisive, la séparation qui s'institue, au XVIII[e] siècle, entre l'enseignement et le mouvement scientifique.

« Quel contraste, dit-il, que celui de la science et de l'enseigne-

ment au XVIII[e] siècle ! C'est une époque où tout se renouvelle et où tout se prépare : le vrai système de l'univers physique est trouvé; dans les diverses provinces de la nature, même dans les infiniment petits, les lois des phénomènes commencent à être saisies et, chose sans précédent et d'une portée incalculable, l'homme et la société deviennent objets de science. Dans ce mouvement, les Universités ne sont pour rien et ce mouvement n'est presque rien pour elles; le XVIII[e] savant s'est fait en dehors d'elles et sans elles... Jamais on ne vit disproportion pareille entre l'état de l'enseignement et celui des connaissances. Il n'est jamais bon pour les corps chargés de l'enseignement public de se laisser ainsi dépasser par la science; leur fonction la plus élevée est de travailler à l'accroître; à tout le moins, doivent-ils la suivre à très courte distance, sous peine de perdre promptement influence et crédit » (1).

Rien de plus juste que cette opinion de Liard, ni de plus grave, pour l'enseignement du XVIII[e] siècle, que cette disproportion entre l'état de l'enseignement et l'état des sciences. Ce sera, précisément, le programme même de la Révolution que d'opérer la soudure entre les sciences et l'enseignement, et de faire pénétrer l'esprit scientifique dans les établissements scolaires.

Avant même d'en arriver à l'époque proprement révolutionnaire, on peut considérer que la condamnation des Jésuites, en 1762, est le premier acte de la révolution pédagogique qui aura pour objet d'opposer l'humanisme scientifique à l'humanisme gréco-latin.

1762 : la même année a vu condamner les Jésuites et paraître l'*Émile*. On dirait qu'un rideau tombe et qu'un autre se lève.

D'une part, les « philosophes » — Rousseau, Condillac, Helvétius, Diderot, Bernardin de Saint-Pierre; d'autre part, les « parlementaires » — La Chalotais, Guyton de Morveau, Ripert de Monclar, le président Rolland; les uns, plus attachés à des conceptions générales de l'éducation et à la formation de l'homme; les autres, plus attentifs à l'institution scolaire elle-même et aux questions de programmes, de disciplines, d'organisation pratique; les philosophes et les parlementaires provoquent un ébranlement intellectuel en vue d'adapter l'enseignement au réel, aux sciences, à la langue nationale, aux aptitudes individuelles, aux besoins sociaux, en un mot au

(1) L. Liard, *L'Enseignement supérieur en France*, 2 vol. Paris, Colin, 1894, vol. II, pp. 83-84.

monde moderne. De leurs efforts sortira une œuvre tout à la fois critique et constructive qui ne sera oubliée ni par la Révolution, ni même par l'Empire.

***

En attendant, les Jésuites partis, il restait un grand vide à combler dans le domaine scolaire. Une centaine de Collèges demeuraient sans régents, sans personnel, sans organisation. Les *Lettres patentes* du 21 novembre 1763 portaient bien que le gouvernement se préoccupait de constituer « une pépinière abondante de maîtres » : cette intention manifeste surtout qu'on avait expulsé les Jésuites, sans posséder des cadres prêts à les remplacer. Les Parlements s'adressèrent aux villes qui, par des moyens locaux et un personnel presque toujours local, avisèrent à maintenir la continuité de l'enseignement. Il en résulte qu'une grande diversité existait, en cette dernière partie du siècle, dans la figure scolaire du pays.

Comment les Universités se mirent-elles en mesure de répondre à la tâche nouvelle, rendue impérieuse par le départ des Jésuites ? Michel Bréal formule, à propos de l'Université de Paris, un jugement sévère qui paraît susceptible d'une application générale. « L'ancienne Université de Paris s'est toujours montrée plus soucieuse de maintenir ses droits que d'étendre ses obligations. Son histoire, de 1550 à 1764, se résume dans la revendication de ses privilèges contre les Jésuites. Une fois délivrée des Jésuites, elle s'installa dans leurs maisons et continua leur enseignement » (2).

Nous possédons, cependant, de nombreuses monographies d'établissements au XVIII[e] siècle, sur lesquelles s'appuient notamment les analyses de M. Brunot ou de M. Mornet. Il n'est pas douteux que la langue française, par exemple, trouve meilleur accueil dans les Collèges, au fur et à mesure qu'elle se répand davantage dans les diverses régions françaises elles-mêmes. Les sciences mathématiques et les sciences de la nature, l'histoire et la géographie, les langues vivantes ont plus de place qu'autrefois, dans plusieurs établissements. L'éducation physique est parfois comprise dans l'éducation générale. En somme, on peut bien dire qu'il se produit un effort de renouvellement, au moins partiel, des programmes et des

(2) Michel Bréal, *Quelques mots sur l'Instruction publique en France.* Paris, Hachette, 1873, p. 403.

méthodes d'enseignement. Dans plusieurs villes, on prend conscience de besoins nouveaux, en faveur desquels le temps travaille. Il y a des initiatives, des applications, des incidents même qui valent d'être retenus. C'est le cas de ces *exercices* de 1773 qui, à Laon, portent sur les mathématiques, la géographie, l'histoire naturelle, non sur le latin; de ce prospectus fourni par les *Affiches de Reims*, en 1784, où il est question d'une « éducation distinguée », tant pour les jeunes gens qu'on destine au latin que pour ceux qui ne veulent point l'apprendre » (3); de ce Concours général, de 1784 également, qui souleva les protestations tumultueuses des candidats et obligea les professeurs à lever la séance, parce que le sujet proposé, l'*Éloge de Rollin*, paraissait insignifiant à des esprits tout occupés de Voltaire et de Rousseau (4).

Et pourtant, ce n'est certainement pas dans les Collèges que le changement le plus notable apparaît. C'est ici qu'on retrouve ce que peut comporter de fondé le jugement de Michel Bréal. Même si on consulte une documentation plus récente que celle dont il pouvait disposer, on a l'impression que le progrès ne pouvait se faire, dans les Collèges, que sous l'influence de certains maîtres et de certaines circonstances, d'une manière sporadique et dispersée. Pour offrir l'exemple d'une transformation sensible, les Collèges étaient trop nombreux et tenus par des mains trop diverses.

***

Il n'en est pas de même des *Ecoles militaires*, établissements nouvellement institués, limités à douze en France, affectés à une fin déterminée et procédant d'une pensée commune. C'était comme un essai tenté sur un terrain libre. « La fondation des Ecoles militaires, dit Lacroix qui devait contribuer si utilement, par la suite, à l'organisation des *Ecoles centrales* et dont le témoignage prend, par là même, une valeur particulière, fut une grande expérience pour perfectionner l'enseignement public. Le gouvernement s'écarta, en faveur des jeunes élèves destinés plus spécialement à la profession des armes, de la routine et associa l'étude des mathématiques, de la physique, de l'histoire et de la langue maternelle, à celle des lan-

(3) Cité par Mornet, vol. cit., p. 326.
(4) *Ibid.*, p. 331.

gues anciennes renfermée dans de justes limites » (5). Le Comte de Saint-Germain était, comme ministre de la guerre, à l'origine de l'édit du 28 mars 1776 portant création des écoles militaires; il avait élaboré, en ce qui concerne l'Ecole militaire de Paris, tout un programme d'éducation physique et d'éducation intellectuelle, d'allure très « moderne ». Ainsi, pour le latin, le programme portait: « *Latin, simple intelligence des auteurs classiques* »; pour l'histoire et la géographie : « Histoire et géographie *menées de front* »; pour la philosophie : « Etude de la morale et de la logique, *en écartant toutes les superfluités métaphysiques.* » L'étude du français était développée : dès la septième, les élèves avaient en mains une grammaire française et les fables de La Fontaine.

En cette même année 1776, le Collège de La Flèche fut confié, comme Ecole militaire, aux Doctrinaires. Ils y enseignaient les lettres, l'allemand, l'anglais, l'italien, les mathématiques, la physique expérimentale, le dessin, la danse, l'escrime, le droit naturel et le droit public. Un professeur de l'Université de Paris leur reprocha, en 1777, de bannir le thème et les vers latins, la métaphysique et la logique et de n'enseigner, par conséquent, « qu'une morale informe » (6). Le P. Corbin, qui s'était acquis une grande célébrité comme directeur du Collège de La Flèche et dont le départ fut considéré comme une perte irréparable, était l'auteur d'un *Traité d'éducation civile, morale et religieuse*; il apparaît comme un esprit au courant des choses de son temps, qu'il s'agisse de psychologie ou de droit public, de l'homme selon la nature ou de l'homme vivant en société. Son influence dura à l'Ecole militaire de La Flèche.

L'Ecole militaire de Sorèze était dirigée par les Bénédictins de Saint-Maur. Ils firent un gros effort pour adapter l'enseignement aux plus importantes et aux plus justes idées de l'époque. Pour pouvoir introduire dans les programmes des matières nouvelles, ils entreprirent une réforme pédagogique du latin. Leur ambition était d'enseigner le latin avec « la moitié du temps qu'on lui consacrait dans les collèges ». A cette fin, ils suppriment la versification latine; ils ne font des exercices de thème qu'à partir de la classe de quatrième; c'est en seconde seulement qu'il y a un prix de narration latine et

(5) Lacroix, *Essais sur l'enseignement en général.* Paris, 1805, p. 57.
(6) *Lettre d'un professeur émérite de l'Université de Paris, sur l'éducation publique,* 1777.

en rhétorique, un prix de discours latin. D'autre part, ils ont recours pour le latin à l'usage et à une méthode que nous appellerions *directe,* assez analogue à celle qui est employée actuellement dans l'enseignement des langues vivantes. *La lettre d'un professeur émérite de l'Université de Paris* vise naturellement Sorèze comme La Flèche; dom Ferlus, professeur de rhétorique, répond vivement; il défend la conception de Sorèze et, le ton de la polémique s'élevant, il reproche à l'Université sa « misérable routine ».

Mais, plus encore, le latin était facultatif à Sorèze. Les *exercices* publics de 1764 mentionnent les études des « élèves qui n'apprennent point les langues latine et grecque et qui, uniquement destinés au service, suivent les exercices relatifs à leur destination ». Sur ce point encore, la controverse se développe : la preuve est pourtant faite d'un enseignement sans latin. En revanche, l'enseignement des sciences, de la géographie, de l'histoire et des lettres françaises, des langues vivantes, y étaient l'objet de soins assidus. Les arts d'agrément, la danse, la diction, les belles manières, de même que la gymnastique, l'escrime, l'équitation, y avaient également leur place. Le succès et la réputation de Sorèze furent très grands : il n'est que juste de le constater.

Les douze Ecoles militaires ne se signalaient pas par autant d'éclat que celles de Paris, de La Flèche ou de Sorèze, mais l'ensemble exerçait un prestige. Les élèves y revêtaient l'uniforme et « la grande ambition du roturier, disait l'abbé Poyart, est de voir son fils figurer en uniforme à côté du fils noble... Combien de Collèges, continuait-il, se piquent d'être les émules des Ecoles militaires et ressemblent moins à des maisons paisibles d'éducation qu'à des citadelles et à des places d'armes ! Le ton des élèves, les exercices auxquels on les applique, les connaissances qu'on leur donne et jusqu'aux habits qu'ils portent, tout est militaire dans ces maisons, excepté la rigueur de la discipline » (7). Plus tard, lorsque les Lycées du Premier Empire allieront l'esprit des anciens Collèges à l'esprit militaire, ils pousseront et parachèveront une formule qui répondait déjà à certaines habitudes et à certaines modes apparues au XVIII[e] siècle.

En attendant, les Ecoles militaires se trouvent écrire une page originale de la pédagogie française. Etablissements neufs, créées dans la seconde partie du XVIII[e] siècle, à une heure de transformation

(7) Poyart, *De l'éducation publique,* p. 108 et suiv.

intellectuelle et sociale, elles n'étaient pas, comme les Collèges, retenues par des traditions anciennes et elles pouvaient, plus facilement qu'eux, prendre pied dans la réalité contemporaine. Plus qu'eux, elles portent, par conséquent, la marque de leur époque. Elles fournissent, dans certains cas, le premier exemple d'un *enseignement français*, sans latin, qui ne verra le jour dans l'enseignement secondaire qu'au XIX[e] siècle et non sans difficulté.

En résumé, avec Rousseau, par exemple, nous assistons à un effort pour serrer d'aussi près que possible, dans l'enseignement, les réalités naturelles et pour fonder l'acquisition des connaissances sur le processus psychologique même de cette acquisition; avec Rolland, nous voyons se poser toute une série de problèmes de fait touchant l'organisation administrative et pédagogique de l'éducation nationale; avec le mouvement interne qui touche les Collèges et, mieux encore, avec la création des Ecoles militaires, nous saisissons une expérience. Si nous ajoutons que la mobilisation d'idées d'un Rousseau, les projets d'un Rolland, les réalisations introduites dans certains établissements scolaires rencontrent une opinion pénétrée de l'utilité et, bientôt, de la nécessité d'un ajustement social d'ensemble, nous penserons que les *Cahiers* des Etats Généraux et les Assemblées révolutionnaires ne cédaient pas, en soulevant le problème de l'enseignement, à des besoins factices et à une poussée vaine de l'esprit d'abstraction. Ce sont les faits qui pressaient les esprits. C'est en fonction des faits que les esprits avaient travaillé. C'est pour répondre à une situation donnée que la pensée pédagogique avait entrepris ses recherches et qu'elle offrait ses *plans*.

***

La Constituante n'eut pas le temps, à la fin de septembre 1791 et sur le point de terminer ses travaux, d'examiner le plan de Talleyrand où les Collèges étaient remplacés par les écoles de districts; la Législative ne put étudier davantage, au mois d'avril 1792, le projet de Condorcet qui substituait aux Collèges les instituts départementaux; ces deux documents demeurent cependant, comme rassemblement d'idées et comme élaboration de systèmes scolaires nouveaux, des documents de première valeur. Par contre, la Convention fit œuvre constructive; elle créa les *Ecoles centrales* et s'attacha à

faire passer l'esprit révolutionnaire dans les institutions d'enseignement.

C'est le 13 juillet 1793 que Robespierre donne lecture de l'*Essai* de Michel Lepelletier. Depuis cette date, la question de l'organisation de l'enseignement reste à l'ordre du jour. Le 15 septembre, la pétition du Département de Paris est présentée à la Convention. Comme le plan de Talleyrand, comme celui de Condorcet, comme celui que Lakanal avait élaboré à son tour, elle envisage un système complet. Elle prévoit *trois degrés d'enseignement*, venant après l'enseignement primaire : les *écoles secondaires*, les *instituts* et les *lycées*. L'article premier définit ainsi ces trois degrés d'enseignement : « Indépendamment des écoles primaires dont la Convention s'occupe, il sera établi dans la République trois degrés progressifs d'instruction : le premier, pour les connaissances indispensables aux artistes et ouvriers de tous les genres ; le second, pour les connaissances ultérieures nécessaires à tous ceux qui se destinent aux autres professions de la société ; et le troisième, pour les objets d'instruction dont l'étude difficile n'est pas à la portée de tous les hommes. » Cet article ne contient qu'une indication générale et son objet n'est pas de déterminer la nature des établissements projetés. Mais il suffit à fournir le fil conducteur et il définit l'idée directrice proposée à la Convention. La construction projetée envisage, lorsque les enfants sont munis des premières notions instrumentales courantes, trois étages qui se suivent. Elle se caractérise par le passage progressif des connaissances pratiques aux connaissances théoriques. L'éducation se ferait d'abord par le métier ; elle irait s'élargissant, du particulier au général, du fait à l'idée, du manuel à l'intellectuel, de l'utilitaire au désintéressé. Tout commencerait par la manipulation des choses. Au fur et à mesure que l'on suivrait les degrés successifs de l'enseignement, il se ferait une discrimination des élèves, puisque, au troisième plan, se trouvent des objets d'instruction difficile qui ne sont pas à la portée de tous. Les études seraient sériées suivant les étapes qui conduisent du concret à l'abstrait, c'est-à-dire suivant l'ordre psychologique qui va des sensations aux idées ; chemin faisant, s'établirait un partage des élèves fondé sur leurs facultés naturelles.

La pétition du Département de Paris est, séance tenante, transformée en décret. Mais, le lendemain, une réaction se produit. Elle donne lieu à une vive intervention du chimiste Fourcroy qui défend les *écoles secondaires* dont il revendique le mérite d'avoir suggéré

l'idée. Les écoles secondaires sont, dans le projet résumé par la pétition, des *écoles professionnelles*. L'application du décret est différée; la Commission d'éducation nationale, élargie; mais une notion gagne en force : celle d'un enseignement professionnel répondant à une utilité pour l'individu et pour la société. Le projet, rapporté par Romme, au nom de la Commission d'éducation nationale, le 20 octobre suivant, en fait foi et porte ce titre significatif : « *Objets qui sont enseignés dans les écoles nationales pour préparer l'homme à l'exercice de ses droits, à la connaissance de ses devoirs et à une profession utile.* »

Des longues discussions qui suivent, cette même notion continue à se dégager et Lakanal la retient, dans son rapport du 16 décembre 1794, d'où sont sorties, par décret du 25 février 1795 (7 ventôse an III) les *Ecoles centrales*.

⁂

Les *Ecoles centrales* ont été une tentative, grandiose à certains égards, pour opérer, dans la conception humaniste de l'éducation, le renversement de valeurs réclamé tout au long du XVIII[e] siècle. A un humanisme fondé sur les lettres anciennes et, singulièrement, sur le latin, elles substituaient un humanisme défini par les sciences et l'esprit scientifique.

Leur originalité, comme établissements scolaires, réside dans le système des sections et des cours, dans l'abondance des matières enseignées, la spécialisation des professeurs, la part réduite du latin et l'introduction d'enseignements nouveaux, la portée accordée à l'expérimentalisme, la philosophie enfin dans laquelle on peut considérer que se résumaient l'esprit de l'institution et les tendances générales des fondateurs.

Les Ecoles centrales comprenaient 3 sections : I. Dessin, histoire naturelle, langues anciennes, langues vivantes, s'il y a lieu et suivant les localités; II. Eléments de mathématiques, physique et chimie expérimentales; III. Grammaire générale, belles-lettres, histoire, législation. Les deux premières sections comptaient, chacune, deux années d'études; la section III, trois années. Ces trois sections formaient comme trois branches de l'enseignement, trois séries d'études parallèles. Elles ne constituaient pas trois *cycles successifs* et l'élève n'était pas tenu de suivre d'abord les deux années de la section I, pour faire ensuite les deux années de la section II et, enfin, les trois

années de la section III. On s'y est parfois trompé et l'on a admis, c'était en particulier l'interprétation de Liard, que les trois sections venaient progressivement, l'une après l'autre; mais M. Vial apporte sur ce point une démonstration décisive (8).

Ce système des sections séparées se combine avec celui des cours; les deux pièces vont ensemble et se justifient l'une par l'autre. Le *cours* remplace la *classe*. Sauf la considération de l'âge que l'élève devait avoir pour aborder, par exemple, le cours de dessin ou celui de législation, l'organisation scolaire ressemblait plus à celle des Facultés qu'à celle des anciens Collèges ou de nos Lycées. « Tel, dit M. Vial, qui se prépare à la carrière d'ingénieur, se composera un programme où domineront les cours de sciences et tel autre qui se destine à la magistrature, suivra les cours de latin, de sciences ou de législation. Celui qui est rebelle aux mathématiques ne sera pas obligé de perdre son temps et sa peine à les étudier sans fruit. Il emploiera bien plus utilement ses efforts aux études de son goût. Chacun ajuste son programme à sa taille, à sa force, à ses dispositions naturelles » (9).

Des sections multiples et des cours, au lieu de classes : ce régime répond à la diversité des professions sociales et à la diversité des aptitudes individuelles. Si les Ecoles centrales ont été le type d'établissement auquel on s'est arrêté en définitive, c'est qu'on a cru pouvoir, grâce à elles, faire l'économie d'autres établissements; mais on ne l'a pu qu'en groupant, dans les Ecoles centrales, des modes de préparation différents les uns des autres et en donnant aux élèves la possibilité de choisir entre les enseignements. D'où, le système varié et souple des sections et des cours.

Des sections multiples et des cours comportent l'abondance des matières. Les Ecoles centrales, telles du moins qu'on les avait primitivement conçues, devaient compter des enseignements et des professeurs spécialisés, énumérés dans l'article 2 du décret de l'an III : « Chaque école centrale sera composée : d'un professeur de mathématiques, d'un professeur de physique et chimie expérimentales, d'un professeur d'histoire naturelle, d'un professeur de méthodes des sciences ou logique et d'analyse des sensations et des idées, d'un professeur d'économie politique et de législation, d'un professeur d'his-

(8) F. Vial, vol. cit., p. 128 et suiv.
(9) F. Vial, vol. cit., p. 132.

toire philosophique des peuples, d'un professeur d'hygiène, d'un professeur d'arts et métiers, d'un professeur de grammaire générale, d'un professeur de belles-lettres, d'un professeur de langues anciennes, d'un professeur de langues vivantes les plus appropriées aux localités, d'un professeur des arts du dessin. »

Ce qui ressort de cette liste, c'est la part réduite du latin et, par contre, l'accès donné dans les écoles à des disciplines nouvelles comme l'économie politique et la législation, l'hygiène et les arts et métiers. La remarque faite plus haut retrouve ici sa place. Du moment qu'on songe surtout à la diversité des professions sociales et à celle des aptitudes individuelles, on est amené à accroître le nombre des matières enseignées. D'autre part, dès l'instant que l'on renonce à certains établissements comme ces écoles secondaires qui devaient être des écoles professionnelles, on est conduit à accentuer le caractère pratique et professionnel des Ecoles centrales : aussi, des enseignements comme celui des arts et métiers viennent-ils s'ajouter aux autres et souligner la différence qui existe entre la conception des Ecoles centrales et celle des anciens Collèges.

Dans le même ordre d'idées, il faut remarquer la tournure expérimentaliste de l'enseignement. L'article 5 porte, en effet : Auprès de chaque Ecole centrale, il y aura une bibliothèque publique, un jardin et un cabinet d'histoire naturelle, un cabinet de physique expérimentale, une collection de machines et modèles pour les arts et métiers. » C'était l'adoption de la méthode qui consiste, non à exposer des résultats généraux dans un cours didactique, mais à présenter aux élèves les choses elles-mêmes. Et ici encore, nous trouvons un vestige de la manière de voir contenue dans la pétition du Département de Paris : celle-ci admettait le passage graduel du pratique au théorique; on n'avait pas pu faire de cette idée une application complète, car on eût été conduit à créer une série d'établissements; mais, du moins, on maintenait, dans les Ecoles centrales, une étroite relation entre le théorique et le pratique, entre la compréhension intellectuelle et la représentation matérielle des objets et des phénomènes.

Ainsi, c'est, peut-on dire, l'univers entier, la totalité des sciences de la nature et de l'esprit qui pénètre dans les programmes scolaires; d'autre part, c'est la vision concrète des choses qui se substitue à leur considération théorique, ou plutôt qui soutient cette considération théorique. Enseigner beaucoup de sciences et faire que l'école

soit comme l'image de la civilisation; enseigner d'une façon concrète : les contemporains attachaient une grande importance à ces deux innovations qui touchaient, l'une la matière, l'autre la forme de l'enseignement.

En ce qui concerne la matière de l'enseignement, Lakanal, par exemple, insiste, dans son rapport, sur l'intérêt que présente l'organisation d'un enseignement des arts et métiers. Quelque temps après, devant le Conseil des Anciens, Fourcroy dégage fortement, et avec des accents presque lyriques, le mérite d'avoir si largement ouvert des fenêtres sur le monde. « Grâces soient rendues, s'écrie-t-il, à cette étonnante Convention qui, dans les orages des révolutions, au milieu même du chaos révolutionnaire, entourée des débris et des décombres sous lesquels le vandalisme menaça de l'ensevelir tout entière, n'a jamais désespéré de la chose publique et a conçu le vaste projet d'élever, sur les ruines des sciences et des arts, une foule de monuments destinés à les faire renaître, à en répandre et à en fécondre le germe... Quatre-vingt-dix Ecoles centrales semblent tout à coup sortir du néant et succéder à des Collèges où des méthodes encore gothiques se bornaient presque à ressasser, pendant de longues années, les éléments d'une langue morte, la source, à la vérité, de toutes les beautés littéraires, mais, en même temps, celle d'une stérile abondance et d'une pédantesque élocution pour le plus grand nombre des jeunes gens... Ici, au contraire, les langues ne sont qu'un des moindres objets et peut-être même trop resserrés, de leurs études. On les appelle à des jouissances plus étendues, à des connaissances plus multiples, à des études plus attrayantes. C'est le spectacle de la nature et de ses créations, c'est la mécanique du monde et la scène variée de ses phénomènes qu'on offre à leur active imagination et à leur insatiable curiosité... »

Il continuait : « ... On conçoit qu'en établissant ces institutions centrales telles que le législateur les a conçues, au lieu de faiseurs d'amplifications, au lieu de présomptueux bavards ou d'ignorants écoliers que nous étions en général en sortant du Collège, nos jeunes gens auront l'esprit meublé de connaissances utiles en entrant dans le monde et qu'ils ne seront plus, comme nous nous rappelons l'avoir été presque tous, obligés de recommencer des études pour rectifier ou perfectionner ce qui était mal appris ou trop superficiellement enseigné... Aussi, sur ce point de vue, la suppression des universités et des collèges qui en dépendaient fut une chose utile et leur rem-

placement par les Écoles centrales fut une chose grande » (10).

Ainsi, on se rend bien compte de l'originalité de l'œuvre entreprise et de la haute ambition intellectuelle qui a voulu faire pénétrer dans l'enseignement un reflet de toutes les connaissances accumulées par l'esprit humain.

Par ailleurs, et en ce qui concerne la forme de l'enseignement, c'est-à-dire l'utilisation des méthodes mises en vigueur dans les écoles nouvelles, c'est encore Fourcroy qui, à la même époque, en fait valoir le caractère expérimental. « Il fallait, dit-il, pour opérer un changement si avantageux dans l'enseignement, attacher à chaque Ecole centrale les ressources indispensables au genre d'instruction qu'on voulait y introduire. Les sciences physiques ne sont point, comme les langues et les belles-lettres, de pures conceptions de l'esprit, des connaissances abstraites; comme elles sont toutes fondées sur les faits, ce sont les objets eux-mêmes qui les présentent qu'on doit offrir aux élèves; c'est aux sens qu'elles parlent et c'est par leur entremise qu'elles font naître des jugements dont l'ensemble et l'enchaînement constituent le vrai savoir et déterminent l'application utile à la société. Il faut donc, pour les envisager avec fruit, mettre sous les yeux des élèves les productions de la nature, exposer à leurs regards les machines dont le jeu trace les effets de sa force et de sa puissance, les appareils qui apprennent à connaître les réactions réciproques des corps et rassembler ainsi, dans le lieu où les jeunes gens sont reçus, les collections propres à frapper leurs sens et à fixer leur attention. La loi, pour pourvoir à ce besoin de l'instruction, a prescrit, pour chaque Ecole centrale, un jardin de botanique, un cabinet d'histoire naturelle, un cabinet de chimie et de physique expérimentales; elle a ordonné d'y joindre une bibliothèque publique » (11). Ceux qui avaient le plus insisté pour la création d'écoles professionnelles, et Fourcroy, nous l'avons vu, était à leur tête, ne pouvaient pas, malgré l'abandon de leur projet, rester sur l'impression d'un échec : les Ecoles centrales adoptaient, pour une bonne part, les méthodes des Ecoles professionnelles; elles faisaient presque office d'écoles professionnelles et, jusqu'à un certain point, semblaient pouvoir en tenir lieu.

(10) Séance du 25 Messidor, an IV.

(11) Fourcroy, *Rapport sur la Résolution du 8 messidor, an IV, relative au placement des Écoles centrales*, p. 10 et suiv.

***

La philosophie est le couronnement des études. Par son intention la plus caractéristique et la plus élevée, elle traduit l'esprit même d'une institution scolaire. A ce titre, la philosophie, telle qu'on avait envisagé de l'enseigner dans les Ecoles centrales, mérite une attention particulière. Elle hérite de l'empirisme et du sensualisme du XVIII[e] siècle, de Locke et de Condillac. Elle bénéficie aussi de l'historicisme de Condorcet qui, pour assurer le progrès de l'esprit humain, compte moins sur une loi fatale dont les époques successives de l'histoire manifesteraient le développement graduel, que sur une éducation bien orientée. Elle comprend la logique et l'analyse des sensations et des idées. Le théoricien de l'école nouvelle est Destutt de Tracy qui, de l'an IV à l'an XIII, fait paraître une série d'ouvrages — *Observations sur le système actuel de l'Instruction publique, Eléments d'idéologie, Grammaire, Economie politique* — procédant de la même conception d'ensemble, formant un corps de doctrine et propres à fournir la matière de l'enseignement philosophique. Il importe donc de nous y arrêter un moment.

La logique est, en réalité, une méthodologie des sciences. Elle consiste à dégager, de l'étude des sciences, les règles de la pensée. La condition nécessaire et suffisante, pour l'étude de la logique, réside dans la considération des sciences qui sont comme une logique en acte. On doit étudier l'instrument dans l'œuvre, l'esprit humain dans les sciences. La logique est elle-même une étude objective ou expérimentale qui porte sur les sciences, regardées comme des documents ou des témoignages, et qui est entreprise en vue de rechercher les démarches générales de l'esprit. En d'autres termes, la pensée n'existe pas en dehors de son objet. La logique est une *science* de l'esprit qui, au lieu d'interroger, comme les autres sciences, les phénomènes de la nature, interroge les *phénomènes intellectuels*.

Pour Destutt de Tracy, c'est une erreur commise depuis Aristote, et même par Port-Royal, que de définir la logique comme *l'art de penser*. Car « un art dépend toujours d'une science » (12). Il faut donc faire la science des idées, la science des combinaisons d'idées,

(12) Destutt de Tracy, *Éléments d'Idéologie*, troisième partie, Logique. Paris, Courcier, 1805, p. 3.

la science des méthodes, avant de parler de la logique comme étant l'art de penser, c'est-à-dire avant d'envisager l'aspect régulateur et normatif de la logique. C'est bien, du reste, ce qu'avait essayé de faire Aristote lui-même par son analyse des *catégories* de l'esprit, mais sa manière de procéder fut défectueuse; car il n'avait pas cherché à reconnaître l'esprit dans ses créations. Le travail d'Aristote est donc à reprendre « par sa base »; on peut le faire sans crainte de trahir « ce grand maître » dont les « *idéologistes français* » sont les « continuateurs », les « disciples » et les vrais « exécuteurs testamentaires » (13).

Bacon est le premier à avoir dénoncé le défaut de la logique aristotélicienne. Il a vu que la cause de nos insuccès et de nos incertitudes est que « jusqu'à présent, tous nos instituteurs et nos maîtres, sans exception, sont toujours partis des principes généraux que nous avons tous pris pour vrais sans examen, mais qu'eux-mêmes avouent unanimement ne pas savoir démontrer et qu'ils soutiennent ne pas pouvoir l'être... Toutes nos connaissances ne consistent et ne peuvent consister que dans la connaissance de ce qui est, de la nature, de l'ordre des choses; par conséquent, leurs premiers éléments doivent être puisés dans la nature elle-même. Mais la nature ne nous présente point de principes généraux; elle ne nous offre que des faits, des impressions que nous recevons et dont nous tirons ensuite des conséquences. Ces prétendus principes premiers, maximes, axiomes, etc..., de quelque nom qu'on les décore, sont donc déjà les produits de l'art humain, des créations de notre intelligence. Il faut donc, avant tout, remonter à leurs éléments, nous rendre compte de leur formation, en un mot examiner comment nous les avons composés pour nous assurer de leur justesse, de leur vérité et de leur certitude... » (14).

Poursuivant son étude sur Bacon, Destutt de Tracy résume l'effort du philosophe anglais qui a montré « comment l'esprit humain peut s'élever sûrement, depuis les faits jusqu'aux vérités les plus générales (aux axiomes) et redescendre des axiomes aux vérités particulières » (15). L'esprit suit ce rythme, il monte et descend; il y a ainsi, suivant les expressions de Bacon, une *échelle de l'entendement*

(13) *Ibid.*, p. 8.
(14) *Ibid.*, pp. 51-52.
(15) *Ibid.*, p. 89.

qui est *le fil du labyrinthe*. Locke et, mieux encore, Condillac (16) ont repris cette analyse de l'esprit; Condillac s'est transporté « aux vraies sources de la logique » (17). On doit conclure, selon notre auteur, qu'il n'y a dans l'esprit ni *idée de substance*, ni *idées archétypes*, mais « des idées concrètes des êtres et des idées abstraites de leurs modes, de leurs qualités, de leurs combinaisons; et que nous opérons sur toutes ces espèces de la même manière » (18).

La philosophie est, pour Destutt de Tracy, telle que Socrate, dont il se réclame, l'avait définie : la connaissance de soi-même. Seulement, cette connaissance de soi-même doit se faire suivant un certain ordre et par la pratique d'une certaine méthode, qui n'est pas celle du rationalisme dogmatique et traditionnel. Descartes lui-même est parti de la définition socratique de la philosophie; il s'est efforcé de formuler le principe premier de toutes nos connaissances, mais il n'est pas allé assez loin dans cette recherche; il s'est arrêté à la pensée, sans descendre jusqu'aux sensations. « Il avait dit : Je pense, donc j'existe; il aurait dû dire plus exactement : Je sens, donc j'existe; il aurait pu dire plus simplement : J'ai froid, j'ai chaud, j'ai faim, j'ai soif, etc..., donc j'existe; et cela eût été encore plus correct; et ensuite, il aurait fallu qu'il montrât, sans interruption ni lacune, comment, de ce premier acte intellectuel, se forment successivement toutes nos idées quelconques » (19) : c'est l'interprétation sensualiste du *Je pense*, interprétation défectueuse, car ce qui fait que *je suis*, c'est la prise de conscience ou l'idée de la sensation, c'est-à-dire la pensée.

A partir de la sensation et en suivant de près Bacon et Condillac, Destutt de Tracy entend donc rejoindre la philosophie classique qui, avec Socrate, Aristote et Descartes, s'applique à saisir le sujet pensant et à déterminer la nature et la portée de nos moyens de connaître. Il résume lui-même, dans le tableau synoptique suivant, le plan de ses *Eléments d'idéologie*.

(16) *Ibid.*, p. 121 et suiv.
(17) *Ibid.*, p. 125.
(18) *Ibid.*, pp. 355-356.
(19) *Ibid.*, p. 133.

ÉLÉMENTS D'IDÉOLOGIE

Première Section.

Histoire de nos moyens de connaître.

1re partie. — De la formation de nos idées ou.....	*Idéologie proprement dite.*
2e partie. — De l'expression de nos idées ou.	*Grammaire.*
3e partie. — De la combinaison de nos idées ou.....	*Logique.*

Deuxième Section.

Application de nos moyens de connaître à l'étude de notre volonté et de ses effets.

1re partie. — De nos actions ou.....	*Économie.*
2e partie. — De nos sentiments ou.....	*Morale.*
3e partie. — De la direction des unes et des autres ou.....	*Législation.*

Troisième Section.

Application de nos moyens de connaître à l'étude des êtres qui ne sont pas nous.

1re partie. — Des corps ou de leurs propriétés ou.....	*Physique.*
2e partie. — Des propriétés de l'étendue ou.	*Géométrie.*
3e partie. — Des propriétés de la quantité ou.....	*Calcul.*

On le voit : l'*idéologie* est à la fois l'*espèce* et le *genre*. Elle est, stricto sensu, l'*étude de la formation de nos idées* et, lato sensu, l'*ensemble de la philosophie nouvelle*. Ce qui frappe, dans ce tableau-résumé, c'est l'esprit de symétrie qui s'y révèle. Trois sections, comprenant chacune trois parties; ces diverses divisions et subdivisions sont coordonnées toutes autour d'une idée centrale : *nos moyens de connaître*. Par là se manifestent tout à la fois la *multiplicité* et l'*unité* du sujet. Il resterait à savoir, pour une critique philosophique

qui s'exercerait spécialement sur ce point, s'il y a là un *ordre réel* ou un *ordre contestable;* mais ce qui est sûr, c'est l'intention profonde de mettre l'homme au *centre* des études.

Toute la construction scolaire des *Ecoles centrales* est fondée sur cette idée. Chacune des trois « sections » qui forment le tableau général de l'enseignement constitue un groupement de matières coordonnées et représente un aspect de l'esprit humain, une branche *d'humanités.* Les diverses disciplines scolaires sont classées en trois catégorie, à l'origine desquelles il y a toujours l'homme ou l'élève, avec ses aptitudes particulières et l'utilisation sociale de ses facultés. De même que toute l'*idéologie* est relative à *nos moyens de connaître,* de même toutes les études faites à l'Ecole centrale sont relatives aux *moyens d'apprendre* de l'élève et à la profession qu'il souhaite exercer. L'esprit humain est multiple et un; la pédagogie multiple et une; l'Ecole centrale multiple et une. Il faut donc bien remarquer que les Ecoles centrales étaient bâties autour d'une convergence de pensée qui assurait le caractère humaniste des établissements. Par delà l'enseignement utilitaire et professionnel des arts et métiers, par delà l'enseignement littéraire, par delà l'enseignement scientifique, par delà l'enseignement philosophique, on voulait former l'homme, que l'on retrouvait, au fond de chacun de ces enseignements, comme le principe de direction et d'orientation de tout enseignement. Là est la noblesse de l'entreprise. On ne peut pas dire que les *Ecoles centrales* avaient « compartimenté » l'enseignement. Chaque compartiment ouvrait sur l'humain. C'est la plus belle application qui ait jamais été tentée de la pensée profonde de l'Encyclopédie ou, par anticipation, d'A. Comte.

⁂

Malgré le grand nombre des matières, le problème des horaires ne se posait pas avec acuité, en raison même du système combiné des sections et des cours et de la souplesse de ce système. On enseignait à peu près tout ce qui pouvait être enseigné, mais les élèves ayant une large part de choix dans la conduite de leurs études, on ne risquait pas de vouloir tout apprendre aux mêmes élèves. Il est intéressant de considérer le nombre d'heures attribuées, dans chaque section, à chaque discipline, de façon à bien dégager la perspective d'ensemble des Ecoles centrales et l'originalité des établissements

fondés par la Convention. Nous prendrons comme exemple, l'École centrale de la Haute-Vienne qui a fonctionné du 5 mars 1797 au 31 août 1804 (20).

Horaire hebdomadaire de l'Ecole centrale de la Haute-Vienne

(1797-1804)

suivant les Sections.

SECTIONS	MATIÈRES	NOMBRE D'HEURES	TOTAUX	TOTAL GÉNÉRAL
1re	Dessin	12	44	118
	Histoire naturelle	12		
	Langues anciennes	16		
2e	Mathématiques	16	26	
	Physique et Chimie	10		
3e	Grammaire générale	16	48	
	Belles-Lettres	14		
	Histoire	10		
	Législation	8		

Le même tableau peut être présenté sous la forme suivante :

(20) Lucien Tiffonnet, *Notice sur l'École centrale de la Haute-Vienne.* Limoges, Vve H. Ducourtieux, 1893. — Cf. E. Stropeno, *Histoire d'une École centrale,* Revue Internationale, 1893, t. XXVI, p. 321.

Horaire hebdomadaire de l'Ecole centrale de la Haute-Vienne

(1797-1804)

suivant la nature des matières enseignées.

NATURE des MATIÈRES ENSEIGNÉES	MATIÈRES	NOMBRE D'HEURES	TOTAUX	TOTAL GÉNÉRAL
Sciences	Mathématiques	16	38	118
	Physique et Chimie	10		
	Histoire naturelle	12		
Lettres	Belles-Lettres	14	56	
	Langues anciennes	16		
	Grammaire générale	16		
	Histoire	10		
Autres enseignements	Législation	8	24	
	Dessin	16		

« Ainsi, dit E. Stropeno, 38 heures sont consacrées aux sciences proprement dites, 24 aux enseignements que l'on peut appeler pratiques (législation, dessin) ; en tout, 62 heures à opposer aux 56 que prennent les langues, la grammaire, les belles-lettres et l'histoire. C'est le renversement des proportions auxquelles nous ont habitués les méthodes traditionnelles, où l'enseignement grammatical et littéraire possède la part du lion; c'est, plus encore, une conception absolument révolutionnaire de la nature et de la forme de l'enseignement secondaire. » La remarque est tout à fait juste : la nouveauté des Écoles centrales et l'esprit révolutionnaire qui a présidé à leur fondation reçoivent, par les tableaux ci-dessus, une démonstration en quelque sorte quantitative.

***

En somme, les Écoles centrales se placent au début d'une ère nouvelle et elles portent le reflet de leur temps. Elles se placent aussi à la fin d'une longue période. Elles tranchent avec le passé scolaire,

avec les Collèges, avec l'humanisme par le latin; mais, d'autre part, elles gardent le bénéfice de la critique qui s'était exercée, contre ces mêmes Collèges, au XVII[e] et au XVIII[e] siècles. Elles retiennent quelque chose de Port-Royal comme de l'Oratoire ou des Bénédictins de Sorèze, de Rollin comme de Rolland, de Rousseau comme de Condillac ou de Condorcet. En outre, leur création a été précédée de débats nombreux où les idées du jour se sont affrontées : les Écoles centrales, riches de toute cette préparation, faisaient passer dans la réalité l'essentiel et comme la substance d'un grand travail de réflexion et de rénovation pédagogique. Elles étaient l'œuvre de construction et, pour ainsi dire, la réplique de l'époque révolutionnaire aux Collèges disparus. Leur ambition était de former un type d'établissement inséré dans la vie contemporaine, propice au développement des facultés de l'enfant comme à la connaissance du monde, d'ouvrir des horizons sur les sciences, sur les professions, sur les acquisitions philosophiques et morales, en un mot, sur tous les progrès de l'esprit humain. Pleines d'un passé de recherches, de suggestions, d'éveil intellectuel, elles semblaient, suivant la formule que Leibnitz appliquait aux monades, grosses de l'avenir. Établissements neufs, pour une ère qui s'affirmait nouvelle, elles résumaient un effort, traduisaient une volonté, manifestaient une méthode; en bref, elles portaient une espérance qui, débordant le domaine scolaire, s'épanouissait dans le monde social.

⁂

Et cependant, les Écoles centrales ne durent pas plus de sept années. Instituées par le décret du 7 ventôse an III, remaniées par la loi du 3 brumaire an IV, elles sont déjà abandonnées par le projet Chaptal de l'an IX, et la loi du 11 floréal an X les remplace par les Lycées. La carrière des Écoles centrales a donc été une brève apparition dans l'histoire. A cet égard, elles font un peu penser aux Petites Écoles de Port-Royal, dont l'existence fut également très courte. Comme les Petites Écoles de Port-Royal, les Écoles Centrales furent bientôt entourées, en effet, d'offensives victorieuses. Un monde avait essayé de naître et il avait failli poser ses assises scolaires; mais ce monde, aux prises avec des difficultés multipliées, traversait péniblement des trébuchements inévitables; il avortait chaque jour davantage : en quelques années, le système scolaire sur lequel il avait

mis sa marque ne répondait plus ni à la lassitude des uns, ni à l'audace retrouvée des autres, ni enfin à la physionomie d'une époque fertile en coups de théâtre, en attendant les coups d'État.

Il est, certes, permis de présenter quelques réserves sur l'organisation des Écoles centrales. On peut émettre des doutes, par exemple, sur la supériorité du régime des cours, par rapport à celui des classes, encore que la question ne soit pas aisée à résoudre. A la veille de la réforme de 1902, au cours de la grande Enquête de 1899, l'idée des « cours » retrouvera, en effet, un regain de faveur. Mais nous reconnaissons que les avis sont partagés sur ce point. On peut aussi regretter la disparition des internats. Ils ont des défauts que nous ne contestons pas; mais ils sont aussi un moyen de recrutement. Or, fonder des écoles départementales sans favoriser le recrutement de ces écoles, sans donner aux familles la facilité de l'internat, c'était compliquer une situation qui rompait déjà assez largement avec les habitudes diverses, pour pouvoir se prêter à certains accommodements de caractère tout pratique et matériel. Le maintien des internats n'aurait pas empêché le profond changement pédagogique inauguré par les Écoles centrales. Il eût ménagé des intérêts respectables. Il eût aidé à résoudre, sans heurt et sans obstacle supplémentaire, le premier problème qui se pose pour toute école nouvelle, celui de l'*effectif*.

D'aucuns peuvent donc estimer que les Écoles centrales donnaient lieu à des souhaits de réformes ou de retouches comme c'est le cas, très généralement, pour les œuvres qui viennent d'être mises sur pied. Une période d'adaptation est nécessaire à toute institution sociale qui commence à fonctionner et, comme le remarque Liard (21), il n'eût pas été malaisé, le système des Écoles centrales une fois admis, de procéder à toute amélioration suggérée par l'expérience. Mais, en réalité, l'échec des Écoles centrales et leur vie éphémère tiennent à des causes différentes de celles que nous venons de signaler.

***

Ils tiennent à un changement d'ordre politique. Tout est solidaire dans une société et, plus particulièrement, dans une société qui se

(21) Liard, *L'Enseignement supérieur en France*, t. II, p. 10.

fonde ou qui se renouvelle. Les institutions révolutionnaires et, parmi elles, les institutions scolaires, reposaient, en définitive, sur l'*hypothèse révolutionnaire*, c'est-à-dire l'hypothèse de la Révolution qui continue. Mais, en histoire, il est assez rare de trouver des mouvements continus. A partir de 1789, notamment et jusqu'à nos jours, on ne voit guère que des mouvements qui se dessinent et s'affirment jusqu'à une *déviation*, suivie elle-même de redressements ultérieurs. Ce caractère est particulièrement sensible pendant la période « intermédiaire » qui va de l'an III à l'an VIII, qui est l'année du coup d'État. Il suffit, par ailleurs, de suivre l'histoire pour reconnaître combien le système des Écoles centrales était incertain, dès l'origine, et comment, peu à peu, la réaction générale aura beau jeu pour en triompher.

Constatons d'abord que la loi qui porte règlement complet de l'instruction publique par la Convention est du 3 brumaire, an IV. Or, si l'on compare la loi du 3 brumaire an IV et le décret du 7 ventôse an III, on constate déjà des différences touchant le régime des Écoles centrales. L'organisation générale de l'enseignement par sections et par cours restait bien la même; le souci d'une éducation substantielle, obtenue par une grande variété de disciplines, subsistait également; enfin, la méthode expérimentale demeurait en honneur. Mais le nombre des professeurs était ramené de treize à dix, par la suppression du professeur d'hygiène, du professeur d'arts et métiers, du professeur d'idéologie.

Ce que cette mesure avait de grave, c'est qu'elle faisait disparaître, notamment par la suppression du professeur d'arts et métiers et du professeur d'idéologie, deux éléments substantiels, deux éléments constitutifs des Écoles centrales, telles que la Convention les avait d'abord réalisées. Le professeur d'arts et métiers était destiné, dans la pensée des fondateurs, à donner aux Écoles centrales un caractère de préparation technique. C'est tout un aspect du *modernisme* des Écoles centrales qui s'en allait ainsi. Beaucoup avaient prévu, nous l'avons noté, la création d'écoles *secondaires*, intermédiaires entre les écoles primaires et les Écoles centrales, et qui eussent été des écoles *professionnelles*. En renonçant à ces écoles *secondaires*, on avait été conduit à les incorporer, partiellement du moins, aux Écoles centrales par le cours d'arts et métiers. Cette innovation était de celles qui marquaient, le plus visiblement pour tous, l'opposition entre les Écoles centrales et les anciens Collèges. Par la suppression

du professeur d'arts et métiers, c'était donc une pièce maîtresse de l'édifice qui venait à tomber.

Nous avons vu, d'autre part, que l'*idéologie* était comme le fondement philosophique de la nouvelle organisation scolaire. En faisant disparaître le professeur d'idéologie, on renonçait à la justification du système, à la préparation des esprits dans le sens d'une évolution mentale déterminée qui prendrait conscience d'elle-même et qui suivrait sa voie, de propos délibéré. Douterait-on donc déjà de cette idéologie ? En fait, Destutt de Tracy ne sera pas le « docteur » des Écoles centrales. Ses ouvrages, bénéficiant d'une sorte d'atonie de l'esprit philosophique et entrant dans un compromis intellectuel, serviront à des établissements qui, précisément, vivront de compromis, les Lycées de l'Empire et les Collèges de la Restauration.

Ainsi dès l'an IV, on commence à perdre de vue et l'objet poursuivi et les premiers principes établis. Mais une autre circonstance, également créée par la loi de l'an IV, était de nature à compromettre, indirectement mais sûrement, l'expérience des Écoles centrales. En effet, les Écoles centrales se présentaient, en l'an III, comme reposant sur les écoles primaires dont Lakanal disait, dans son rapport du 26 frimaire, qu'elles étaient le vestibule de l'édifice. Les écoles primaires donnant, suivant une autre expression du rapport Lakanal, les premiers germes des connaissances dispensées dans les Écoles centrales, l'œuvre de l'an III formait un tout : les Écoles centrales avaient une base, un principe de recrutement. La Convention avait conçu, au premier degré, les écoles primaires et, au second, les Écoles centrales. Mais, les deux éléments, premier et deuxième degrés, étaient indispensables au fonctionnement d'ensemble du système.

Or, en l'an IV, les dispositions financières touchant l'enseignement primaire sont telles que le système va se trouver brisé. Le décret de l'an III consacrait la règle de la gratuité de l'enseignement primaire et allouait aux instituteurs un traitement fixe et uniforme. L'article II commençait ainsi: « Le salaire des instituteurs sera uniforme sur toute la surface de la République » (22). En outre, l'article 9 inter-

(22) Cet article prévoyait, pour les instituteurs, un salaire de 1.200 francs dans les communes de moins de vingt mille habitants et de 1.500 francs dans les communes de plus de vingt mille habitants; pour les

disait aux instituteurs, dont la vie matérielle était assurée par un traitement, de prendre chez eux des pensionnaires et de donner des leçons particulières à leurs élèves : « L'instituteur, était-il dit, se doit tout à tous. » Ainsi, en l'an III, on s'attache à l'organisation de l'enseignement primaire, à cause, d'abord de l'intérêt qu'il offre par lui-même, et aussi parce qu'on a posé, entre l'enseignement primaire et les Écoles centrales, une relation telle que le sort des Écoles centrales est lié à la vitalité de l'enseignement primaire.

Il n'en est plus ainsi en l'an IV. En effet, la loi de l'an IV porte : 1° Article 6 : « Il sera fourni par la République, à chaque instituteur primaire, un local, tant pour lui servir de logement que pour recevoir les élèves pendant la durée des leçons. Il sera également fourni à chaque instituteur le jardin qui se trouverait attenant à ce local. Lorsque les administrations de département le jugeront convenable, il sera alloué à l'instituteur une somme annuelle pour lui tenir lieu du logement et du jardin susdits »; 2° Article 7 : « Ils (les instituteurs) pourront, ainsi que les professeurs des Écoles centrales et spéciales, cumuler traitements et pensions »; 3° Article 8 : « Les instituteurs primaires recevront de chacun de leurs élèves une rétribution annuelle qui sera fixée par l'administration du département »; 4° Article 9 : « L'Administration municipale pourra exempter de cette rétribution un quart des élèves de chaque école primaire pour cause d'indigence ».

En somme, on peut dire, avec A. Malet, que « les instituteurs examinés par les jurys d'instruction, nommés par les administrations du département, ne reçoivent plus aucun traitement » (23). Ils ne reçoivent plus, en tout cas, aucun traitement uniforme et national; ils reçoivent un traitement déterminé par le rendement de la rétribution scolaire, compte tenu des exemptions. Ils peuvent obtenir, à défaut du local et du jardin, une indemnité, si l'Administration départementale le juge « convenable ». En bref, le budget de l'enseignement primaire n'est plus organisé. Ce qui le confirme, c'est la faculté — refusée par le décret de l'an III et accordée par la loi de l'an IV — faite aux instituteurs de prendre chez

institutrices, un salaire de 1.000 francs dans les communes de moins de vingt mille habitants et de 1.200 francs dans les communes de plus de vingt mille habitants.

(23) Lavisse et Rambaud, *Histoire générale*, t. VIII, chap. XI, *Les créations scolaires et scientifiques de la Révolution*, par A. Malet, p. 543.

eux des pensionnaires et de cumuler traitements et pensions. La mesure libérale de cumul, consentie par la loi de l'an IV, prouve que le traitement de l'instituteur est précaire et il y a, dans cette bienveillance, une sorte d'aveu.

Qu'est-ce à dire, sinon que les écoles primaires vivront comme elles pourront, selon les circonstances, au petit bonheur et que, dès lors, l'édifice scolaire dont Lakanal avait dressé le plan se trouvait sapé par la base ? La condition de la prospérité des Ecoles centrales résidait, d'abord, selon l'état d'esprit manifesté en l'an III, dans les Écoles primaires nombreuses, florissantes, semant tous les germes des connaissances ultérieures, au point de rendre inutile, par leur robustesse et conformément aux prévisions de Lakanal, la création d'écoles secondaires. Encore une fois, le décret de l'an III avait tablé sur un système d'ensemble, dans lequel la loi de l'an IV introduisait une contradiction redoutable.

L'échec des Écoles centrales est donc dû d'abord à la réaction politique. Nées d'un mouvement d'opinion, les Écoles centrales ne pouvaient vivre que par une persistance suffisante de ce mouvement. Qu'il vînt à s'arrêter, les Écoles centrales cessaient de fonctionner. Car l'institution scolaire, plus qu'une autre peut-être, a besoin d'un esprit qui l'anime et qui lui donne l'impulsion nécessaire. Pour assurer la durée et le développement des Écoles centrales, il aurait fallu que des maîtres, associés par leurs convictions à l'entreprise générale de rénovation de l'ordre social, se fussent présentés dans le pays. Une œuvre qui veut changer le mode d'éducation et préparer les générations à un avenir forgé par la pensée, ne peut être que collective. Il lui faut des ouvriers. Elle doit être en mesure de compter sur le personnel, sur les familles, sur l'assentiment public. Des programmes, des règlements, des dispositions administratives ne deviennent pas une chose vivante sans le concours d'une atmosphère, sans le soutien de représentations collectives favorables. C'est ici qu'apparaît le lien indispensable, dans une société donnée, entre l'école et l'opinion. La réaction politique entraîne la réaction scolaire. Les Écoles centrales ne pouvaient pas faire un pas en avant, pendant que la société contemporaine faisait un pas en arrière.

Une autre cause de l'échec des Écoles centrales consiste dans l'ampleur même qui avait été donnée au problème scolaire. C'est sans doute le mérite éclatant de cette époque en ce qui concerne l'enseignement. L'enseignement étant fait, selon les indications les plus

précises de la critique du XVIII[e] siècle, pour l'enfant et pour la société, on a vu, pour la première fois, qu'il existe, en définitive, non pas *des problèmes scolaires*, mais *un problème scolaire*. On a a donc entrepris par la base. On n'a pas séparé ce que nous nommons l'enseignement secondaire de l'enseignement primaire. On a conçu un édifice d'ensemble, une construction qui serait d'une seule teneur, un enseignement du premier degré suivi d'un enseignement du second degré. Mais, par là, on a trop tenté, trop présumé des possibilités morales et matérielles. Nous avons reconnu que, peu à peu, perçait la fissure et apparaissait la solution de continuité entre l'enseignement du premier degré et l'enseignement du second degré. En fait, on avait dû négliger le premier; du même coup, on ruinait le second.

Une troisième cause de l'échec des Écoles centrales tient à ce que, dans le cadre des Écoles elles-mêmes, on avait peut-être trop embrassé. Nous avons noté, en effet, la différence qui, à un an d'intervalle à peine, existe entre la conception de l'an III et celle de l'an IV. Nous avons vu tomber des pièces maîtresses de l'édifice : le cours d'arts et métiers, celui de philosophie. Telles qu'elles subsistent en l'an IV, elles ne portent déjà plus l'empreinte intégrale et nette de l'inspiration qui leur a donné naissance. Nous devons ajouter que cette œuvre scolaire, même limitée aux proportions de l'an IV, coûtait cher et que l'acquisition de la maison nouvelle, avec le nombre des professeurs et les salles d'expériences, ne pouvait se faire qu'à grands frais. Le Consulat fit l'économie de la dépense et celle du savoir.

Ainsi, les facteurs politiques, pédagogiques et financiers se sont rejoints. Les Écoles centrales furent bientôt décriées. Une volonté puissante en triompha.

Cependant, elles ne disparaissaient pas tout entières. Leur force avait été, malgré la brève durée de leur carrière, de faire ressortir l'importance de la culture scientifique, de l'enseignement professionnel, de la méthode expérimentale, l'unité du problème de l'enseignement national, la corrélation nécessaire entre les enseignements de divers degrés, l'intérêt des sections multiples et, par-dessus tout, la valeur d'un humanisme nouveau.

Elles ne disparaissaient pas tout entières, parce qu'elles ne résultaient pas d'une improvisation et que tous leurs antécédents se trouvaient dans le développement des sciences au XVIII[e] siècle et, plus

loin encore, dans un « courant » intellectuel et une conception du monde issus de la Renaissance elle-même.

Pendant deux siècles, la tradition des Collèges avait canalisé et maintenu au premier plan l'humanisme gréco-latin, tandis que l'humanisme scientifique restait comme sous-jacent. Au contraire, les Écoles centrales étaient venues faire fond sur l'humanisme scientifique, tandis qu'elles reléguaient à l'arrière-plan l'humanisme gréco-latin.

Les Écoles centrales disparaissaient donc en laissant après elles un problème. Le XIX^{e} siècle commençant se trouvait en présence de deux forces contraires, de deux revendications opposées de l'humanisme. Quelle part avait-il à faire à l'une et à l'autre ? Dans quelle mesure pouvait-il compter et sur l'une et sur l'autre ? Quelle relation allait-il instituer entre elles ? C'est la question qu'il ne cessera de se poser, qui se fera au surplus de plus en plus pressante et que nous saisirons, à travers les régimes politiques et les réformes scolaires dont nous allons essayer maintenant de retracer le dessin.

LIVRE I

RÉGIMES POLITIQUES ET RÉGIMES SCOLAIRES RETOURS ET COMPROMIS

CHAPITRE I

LA TENTATIVE DE CONCILIATION, SOUS LE CONSULAT ET L'EMPIRE

Le Consulat et l'Empire eurent leurs institutions scolaires : les Lycées, l'Université. Les historiens ont montré que l'œuvre de l'Empire, en matière d'enseignement, est, sur un plan plus large et avec des moyens différents, la suite de l'œuvre du Consulat. « Si l'on s'étonne, dit Aulard, que, dans un livre sur l'Université impériale, qui ne fut organisée qu'en 1808, l'histoire scolaire du Consulat tienne une si grande place, c'est que la création de cette Université ne fut que le résultat et comme le couronnement des institutions du Consulat » (1). Un même esprit a prévalu, en effet, depuis le début du Consulat jusqu'à la fin de l'Empire : poursuite d'un accord, par les soins de l'État et sous la conduite d'un homme investi de l'autorité publique, entre la France d'Ancien Régime et la France issue de la Révolution. Dans le domaine scolaire, cette politique recherche un rapprochement entre l'enseignement des anciens Collèges et celui des Écoles centrales, de même qu'entre l'Église, considérée comme force morale nécessaire, et l'État, gardien des intérêts spirituels de la Nation. Tel est le schéma général dans lequel est venue prendre place et forme l'action gouvernementale, pendant cette période.

(1) A. Aulard, *Napoléon Ier et le monopole universitaire*. Paris, Colin, 1911, Avant-propos, p. IX.

Nous accorderons notre attention aux plans d'études, que nous ne pourrons pas séparer d'une architecture administrative, créée à l'époque et demeurée durable. Nous nous efforcerons également d'éclairer cette double organisation, pédagogique et administrative, par des vues personnelles du premier Consul ou de l'Empereur et par l'état de l'opinion contemporaine.

Les vues personnelles de Napoléon sont indispensables à noter, car l'œuvre porte ici la marque de l'ouvrier. Aussi bien dans la doctrine que dans la tactique, on trouve l'empreinte dominante d'un caractère, avec ses qualités et ses défauts. « Cette étude, sur l'histoire d'une institution napoléonienne, dit encore Aulard, me semble apporter à ce qu'on appelle la psychologie de Napoléon, une contribution plus sûre et plus utile que tant d'anecdotes, plus ou moins suspectes, tirées de sa vie privée » (2). Quant à l'état de l'opinion contemporaine, il a été déterminant.

Dès le Consulat, Bonaparte cherchait la stabilité de l'ordre politique et social par des institutions solides ayant racines dans la vie du pays. Le régime nouveau lui semblait, en effet, manquer de bases : il fallait lui en fournir. En 1802 et au moment où il travaillait, précisément, au projet de loi sur l'instruction publique, il déclarait au Conseil d'État : « Des grains de sable... Nous sommes épars, sans système, sans réunion, sans contact. Tant que j'y serai, je réponds bien de la République, mais il faut prévoir l'avenir. Croyez-vous que la République soit définitivement acquise ? (Il entendait par là le régime moderne.) Vous vous tromperiez. Nous sommes maîtres de la faire, mais nous ne l'avons pas, et nous ne l'aurons pas si nous ne jetons pas sur le sol de France quelques masses de granit » (3).

Ces bases, il les cherchait dans des institutions puissantes, nées de l'accord entre l'Église et l'État, de l'accord entre le statut moderne et tout ce qui, dans les mœurs, survivait du passé. En 1802, le Concordat fut une manifestation de cette politique. La loi scolaire en fut une autre. En 1806, Napoléon poursuivait la même idée, avec plus de force, en parachevant l'œuvre scolaire du Consulat. S'il faut en croire une conversation qui aurait eu lieu entre Napoléon, Fourcroy et Fontanes, — cette conversation nous est rapportée

(2) A. Aulard, vol. cit., p. 369.
(3) Cité par L. Madelin, *Le Consulat et l'Empire*, I, pp. 139-140.

par Eugène Rendu qui la tenait de son père, Ambroise Rendu, et Aulard ne l'accueille que sous toute réserve, en raison du caractère indirect du témoignage qui nous la fait connaître — Napoléon aurait dit, en 1806 : « Il faut me faire des élèves qui sachent être des hommes... Et vous croyez, s'écria-t-il tout à coup en élevant la voix et comme s'adressant à un adversaire invisible, vous croyez que l'homme peut être *homme*, s'il n'a pas Dieu ? Sur quel point d'appui posera-t-il son levier pour soulever le monde, le monde de ses passions et de ses fureurs ? L'homme sans Dieu, je l'ai vu à l'œuvre depuis 1793 ! Cet homme-là, on ne le gouverne pas, on le mitraille; de cet homme-là, j'en ai assez ! Ah ! et c'est cet homme-là que vous voudriez faire sortir de mes lycées ? Non, non; car il s'agit de créer, et vous n'avez pas encore trouvé le pouvoir créateur, apparemment » (4) !

Même si ces propos n'ont pas été tenus littéralement, nous pensons qu'il faut y voir l'expression générale de la pensée de Napoléon. Ce dernier reprochait à la philosophie du XVIII[e] siècle, du moins au sensualisme, à l'empirisme et à l'idéologie, son ambition de faire l'analyse des idées à partir de la sensation, en excluant le contenu *a priori* de la raison et de la conscience. Il était certainement plus près de Rousseau et de la *Profession de foi du Vicaire Savoyard* que de Condillac. Il était plus près encore, non pas peut-être du dogme chrétien, mais de l'Église catholique, comme puissance morale et sociale, comme organisation universelle fortement hiérarchisée. Il y trouvait un modèle de ces institutions de granit, dont il voulait doter la France. Nous verrons donc, dans l'œuvre proprement scolaire du Consulat et de l'Empire, la traduction de ces préoccupations fondamentales. Nous y trouverons la pensée permanente d'une alliance entre l'Église et l'État, les prérogatives de l'État étant, d'ailleurs, hautement sauvegardées; nous y remarquerons aussi la recherche d'une alliance entre deux sociétés, deux régimes, deux droits, deux conceptions de l'éducation et deux formules d'enseignement. Nous pourrons constater, par ailleurs, que cette tentative de conciliation ne fut qu'une lutte déguisée et que, dans cette lutte qui visait à constituer le droit public nouveau, à introduire dans la pratique universitaire l'idée de l'éducation par l'État, à préserver le passé tout en affirmant le présent, le dernier

(4) Cité par Aulard, vol. cit., p. 151.

mot n'appartint pas à l'Empereur. Nous aurons, du reste, l'impression qu'il ne se sentait pas le plus fort; qu'il ne développa son œuvre que progressivement, au fur et à mesure qu'il croyait son autorité accrue; que les étapes de la construction universitaire furent : 1802 — après le Concordat et la paix d'Amiens; 1806 — après le sacre impérial et après Austerlitz; 1811 — après Wagram et le mariage autrichien, et qu'en définitive le mot de 1802 pèse sur toute son œuvre, sur tous ses efforts, sur toute sa patience, sur tous ses sursauts d'absolutisme et de violence, sur toute cette fondation qu'il sentait lui échapper : « Vous croyez que nous avons la République ? Nous ne l'avons pas. »

⁂

La loi du 1er mai 1802 (11 floréal an X) réorganise l'enseignement. Le titre I indique la « division de l'instruction », c'est-à-dire la distinction des diverses écoles ouvertes sur le territoire : les Écoles *primaires* établies par les communes; les Écoles *secondaires* établies par les communes ou tenues par des maîtres particuliers; les *Lycées* et *Écoles spéciales* entretenus aux frais du trésor public. Les Lycées sont situés au troisième degré de l'instruction. Le titre III, relatif aux Écoles secondaires, donne la définition de ces établissements. « Toute école établie par les communes ou tenue par les particuliers, dans laquelle on enseignera les langues latine et française, les premiers principes de la géographie, de l'histoire et des mathématiques sera considérée comme *école secondaire* » (5). Par *école secondaire,* on n'entend plus, comme faisait la Convention, une école *professionnelle,* mais une école *intermédiaire* entre l'école primaire et le Lycée. L'article 7 dispose que le Gouvernement encouragera la création d'écoles secondaires soit par la concession d'un local, soit « par la distribution de places gratuites dans les Lycées à ceux des élèves de chaque département qui se seront le plus distingués », soit encore « par les gratifications accordées aux cinquante maîtres de ces écoles qui auront eu le plus d'élèves admis aux lycées ».

Une statistique établie en 1804 (6) fait ressortir qu'il existait à cette date, pour l'ensemble du territoire, c'est-à-dire pour les cent

(5) Titre III, art. 6.

(6) Kilian, *Tableau historique de l'instruction secondaire en France.* Paris, Delalain, 1842, Appendice, p. 316 et suiv.

trente départements dont se composait la France, 46 Lycées, 378 Écoles secondaires communales, 361 Écoles secondaires privées, en tout 785 établissements d'enseignement que nous appelons aujourd'hui secondaire. La loi de 1802 laisse subsister, sous la seule réserve d'une demande d'autorisation d'ouverture, les Écoles secondaires privées. Le Premier Consul considérait cette disposition comme un vice de la loi; mais la Convention, en l'an III comme en l'an IV, avait elle-même admis le principe de la liberté de l'enseignement (7) et, d'autre part, 1802 était l'année de la signature du Concordat : il convenait donc, sans doute, de céder aux circonstances. Par contre, les Écoles secondaires communales étaient placées « sous la surveillance et l'inspection particulière des préfets » (8). Dans cet ensemble d'établissements scolaires, le Gouvernement s'intéressait surtout aux Lycées : il les prenait à sa charge et il y envoyait les meilleurs élèves des écoles secondaires communales. Dans la loi de 1802, le titre IV est consacré aux Lycées; les titres VII (Des élèves nationaux), VIII (Des pensions nationales et de leur emploi), IX (Dispositions générales) concernent à la fois les Lycées et les Écoles spéciales. Tout l'essentiel de l'administration des Lycées est fixé dans ces textes.

A la tête de chaque Lycée est placé un *proviseur*, assisté d'un *censeur* pour les études et d'un *procureur-économe* pour les questions matérielles. Le proviseur est le Chef d'établissement. Avec le censeur et le procureur-économe, il forme le *Conseil d'administration*. Pouvant se reposer sur le censeur pour le contrôle des études, sur le procureur-économe pour la gestion matérielle, le Proviseur a pour fonction de prévoir les divers besoins du Lycée et d'y pourvoir. Cette conception, l'une des plus justes en matière administrative, subsiste encore aujourd'hui. Dans toute administration, il y a le *fonctionnement* de l'œuvre, le *contrôle* de ce qui est établi, la marche régulière des différents services et, d'autre part, la prévision des besoins, l'idée des aménagements utiles, la préoccupation des progrès, l'adaptation du système aux nécessités du lendemain. La tâche du proviseur est de vivre dans un futur proche plus que dans un passé immobile. C'est la tâche de tout chef. Garanti par ses subordonnés immédiats sur toutes les opérations qui relèvent du

(7) Kilian, vol. cit., p. 93.
(8) Loi du 1er mai 1802, titre III, art. 8.

service journalier, le chef d'établissement doit avoir assez de liberté d'esprit pour s'attacher aux améliorations, aux projets, aux problèmes que le jour fait surgir, à l'exécution des mesures arrêtées par le Gouvernement, à tout ce qui concerne, en un mot, le mouvement d'une vie collective, la *marche* d'une importante Maison.

En dehors du *Conseil d'administration,* qui est un organe permanent et intérieur à l'établissement, se réunit, quatre fois par an et, plus souvent, si le proviseur l'estime nécessaire, le *Bureau d'administration.* Le bureau comprend le préfet, le président du tribunal d'appel, le commissaire du gouvernement près le tribunal criminel, le maire et le proviseur (9). Dans les villes où il n'y a pas de tribunal d'appel, le président du tribunal d'appel est remplacé par le président du tribunal criminel. Dans les villes où il n'y a pas de tribunal criminel, les membres du bureau sont nommés par le premier Consul. Les fonctions sont gratuites. Le bureau d'administration a des attributions définies en ce qui concerne la vérification des comptes et les questions disciplinaires.

Les professeurs, qui ne devront jamais être moins de huit, non compris les maîtres de dessin, d'exercices militaires et d'arts d'agrément, mais dont le nombre pourra être supérieur si les besoins de la ville et de l'établissement l'exigent, n'ont à s'occuper d'aucune question administrative. Ils sont tout entiers à leur rôle pédagogique. A cet effet, un corps de trois inspecteurs généraux des études est constitué. Nommés par le premier Consul, les inspecteurs généraux « visiteront, une fois au moins l'année, les lycées, en arrêteront définitivement la comptabilité, examineront toutes les parties de l'enseignement et de l'administration, et en rendront compte au gouvernement » (10).

En résumé, le Conseil d'administration, le bureau d'administration, le personnel enseignant, les inspecteurs généraux sont comme les cadres de l'organisation nouvelle. La loi contenait, en outre, des dispositions relatives aux traitements et aux conditions de retraite des divers fonctionnaires, ainsi qu'à l'état des élèves nationaux. Depuis cette époque et jusqu'à nos jours, des changements nombreux ont pu intervenir, sans modifier la structure que le Consulat avait donnée aux lycées. Du point de vue administratif, l'œuvre de 1802

(9) Loi du 1er mai 1802, titre IV, art. 15.
(10) Loi du 1er mai 1802, titre IV, art. 17.

comportait les rouages nécessaires, que le temps a conservés. Les diverses fonctions étaient déterminées; de même, les rapports entre ces fonctions.

⁂

Les matières principales de l'enseignement étaient mentionnées à l'article 9 qui énonçait : « Il sera établi des lycées pour l'enseignement des lettres et des sciences. » L'article 10 précisait : « On enseignera dans les lycées les langues anciennes, la rhétorique, la logique, la morale et les éléments des sciences mathématiques et physiques. » En exécution de la loi de 1802, l'arrêté du 10 décembre 1802 établissait le *plan d'études;* les instructions du 4 novembre 1802, adressées aux inspecteurs généraux, formulaient, sur ce même sujet, les intentions du gouvernement; enfin, le 15 mai 1803, deux Commissions, constituées l'une pour l'organisation de l'enseignement littéraire et l'autre pour celle de l'enseignement scientifique, remettaient leur rapport; on y trouve le plus utile commentaire des programmes et comme l'expression de la pédagogie du temps.

L'arrêté du 10 décembre prévoit cinq années d'études. Les trois premières années comprennent, en ce qui concerne l'enseignement littéraire, six classes; soit, deux classes par année. L'ensemble forme le cours de *Latinité.* Ces trois années sont suivies de deux années de *Belles-Lettres* latines et françaises. Pendant la première année de latinité, c'est-à-dire pendant la 6e et la 5e classes du cours d'études, le professeur de latin enseigne la numération et les rudiments du calcul. A partir de la deuxième année de latinité, c'est-à-dire de la 4e classe de latin, il y a un professeur de mathématiques qui est chargé de l'enseignement des sciences. Le plan d'études comprend trois années de mathématiques, suivies de deux années de mathématiques transcendantes. Pour les élèves qui suivent le cours complet de mathématiques, c'est-à-dire, dans les Lycées où elles existent, les deux années de mathématiques transcendantes, la scolarité complète est de six ans. En effet, il y a cinq ans de mathématiques comme il y a cinq ans d'enseignement littéraire, mais les mathématiques ne commencent qu'avec la deuxième année des études. L'ensemble du cours de mathématiques dure donc un an de plus que l'ensemble du cours de lettres. Contrairement aux dispositions de la loi du 1er mai, il n'est pas question, dans l'arrêté du 10 dé-

cembre, de philosophie; en revanche, l'arrêté fait une pleine application de la loi qui définissait les Lycées comme des établissements essentiellement consacrés aux lettres et aux sciences, au latin et aux mathématiques.

Le caractère immédiatement frappant de ce régime scolaire est le parallélisme géométrique, pourrait-on dire, qui existe entre l'enseignement littéraire et l'enseignement scientifique. Les trois années de latinité correspondent aux trois années de mathématiques; les deux années de belles-lettres, aux deux années de mathématiques transcendantes. Le tableau ci-contre fait apparaître le rapport dont il s'agit.

RÉPARTITION DE L'ENSEIGNEMENT LITTÉRAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE SUR L'ENSEMBLE DE LA SCOLARITÉ

d'après l'arrêté du 10 décembre 1802.

Organisation symétrique des deux enseignements.

ENSEIGNEMENT LITTÉRAIRE							
COURS DE LATINITÉ 3 ans						BELLES-LETTRES 2 ans	
1re année		2e année		3e année		4e année	5e année
Latin 6e classe	Latin 5e classe	Latin 4e classe	Latin 3e classe	Latin 2e classe	Latin 1re classe	Belles-Lettres latines et françaises	Belles-Lettres latines et françaises

ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE							
COURS DE MATHÉMATIQUES 3 ans						MATHÉMATIQUES TRANSCENDANTES 2 ans	
1re année		2e année		3e année		4e année	5e année
Mathématiques 6e classe	Mathématiques 5e classe	Mathématiques 4e classe	Mathématiques 3e classe	Mathématiques 2e classe	Mathématiques 1re classe	Mathématiques transcendantes	Mathématiques transcendantes

La symétrie entre les classes de latin et celles de mathématiques est si claire; elle donne lieu à des rapprochements si nets, qu'une confusion en est même résultée, plus tard, quelquefois, quand on a eu à revenir sur la matière.

Certains auteurs, en effet, ont admis que, d'une part, les classes de latinité, suivies des classes de belles-lettres et, d'autre part, les classes de mathématiques, suivies des classes de mathématiques transcendantes, formaient deux séries de classes, deux sections distinctes et parallèles; que les élèves étaient séparés, les uns ayant choisi l'enseignement littéraire et les autres, l'enseignement scientifique. Ces derniers auraient eu seulement l'obligation de faire la 5e classe de latin avant d'entrer dans la 6e classe de mathématiques. Mais, cette condition remplie, il leur aurait été loisible de suivre uniquement les classes de mathématiques, tandis que, de leur côté, les élèves de la section littéraire auraient suivi uniquement les classes de latinité et de belles-lettres.

Une telle interprétation est celle de Kilian qui oppose le système du Consulat — séparation des études — au système de l'Empire — fusion des études. Au régime des deux sections du Consulat, séparées et parallèles, l'Empire aurait substitué celui de l'unité de culture et de la communauté des études pour tous les élèves. « Le statut du 19 septembre 1809, dit Kilian, apporta de graves modifications au système d'enseignement qui avait été établi par le règlement de 1802. La séparation des études de latin et de mathématiques ne fut pas maintenue; un cours d'études de six années, commun à tous les élèves, fut organisé... » (11).

Cette interprétation est également celle de Fortoul qui présentait l'idée de la bifurcation des études comme empruntée au régime scolaire du Consulat.

En réalité, il y a là une erreur qui est due, peut-être, à l'emploi des expressions *classes de latin, classes de mathématiques;* due également à la condition fixée pour que les élèves puissent entrer dans la 6e classe de mathématiques : obligation, pour eux, d'avoir fait la 5e classe de latin. En partant de ces deux considérations, on a pu s'imaginer que les études commençaient par une base commune — 1re année de latin — après laquelle les élèves optaient entre la section-latin et la section-mathématiques.

(11) Kilian, vol. cit., p. 130.

Il n'en était rien. Gréard établit que le régime des sections multiples était celui du Prytanée, non des Lycées. « C'est à tort, dit-il, que, dans ses rapports au Prince Président (10 avril 1852) et à l'Empereur (19 septembre 1853), M. Fortoul semble rattacher à la loi de 1802, et non au Règlement du Prytanée, son plan dit de la bifurcation... L'arrêté du 10 décembre 1802 établissait la simultanéité des études (voir aux Annexes le tableau n° 1 où nous avons essayé d'éclaircir la question dans le détail). Le texte de l'article 11 de l'arrêté précité, entre autres, ne nous paraît permettre aucun doute. Voici ce que nous y lisons : « Il sera nommé deux Commissions, l'une pour le latin, l'autre pour les mathématiques. Elles dresseront une instruction qui déterminera d'une manière précise les parties qu'on doit enseigner dans chaque classe et les cours qu'on doit suivre. Elles traceront avec soin *l'ordre à établir entre les cours qui seront suivis simultanément et la durée de chaque classe;* elles s'occuperont de la réimpression des auteurs classiques (le mot est pris ici dans le sens général d'auteurs de livres scolaires) et la disposeront *de manière qu'il y ait autant de volumes qu'il y a de classes, en réunissant dans un seul et même volume tout ce que doit montrer un professeur pour une classe de latin ainsi que tout ce qui appartient à une classe de mathématiques* » (12).

L'opinion de Gréard est la bonne. Le régime du Consulat est celui de la *fusion*, non de la *séparation* des enseignements. Pour l'établir, on peut, indépendamment de l'argumentation de Gréard, s'appuyer sur l'examen de divers documents.

Reportons-nous, d'abord, au titre X de l'arrêté du 10 juin 1803 portant règlement général pour les Lycées. Le titre X vise l'emploi du temps de la journée. Nous en faisons passer les dispositions dans le tableau suivant.

(12) Gréard, *Éducation et Instruction.* Paris, Hachette, 1887, t. II, p. 49, n° 1.

Tableau de l'emploi du temps de la journée dans les Lycées du Consulat.

(Arrêté du 10 juin 1803 — Titre X.)

MATIN		SOIR	
HEURES	EMPLOI DU TEMPS	HEURES	EMPLOI DU TEMPS
5 h. 1/2	Lever.	2 h. - 3 h.	Étude.
6 h. - 6 h. 1/4	Prière.	3 h. - 4 h. 3/4	Classe.
6 h. 1/4 - 7 h. 1/2	Étude.	4 h. 3/4 - 5 h.	Goûter.
7 h. 1/2 - 8 h.	Déjeuner.	5 h. - 7 h.	Étude.
8 h. - 10 h.	Classe.	7 h. - 7 h. 1/2	Récréation.
10 h. - 11 h. 1/2	Étude.	7 h. 1/2 - 8 h. 1/4	Souper.
11 h. 1/2 - 12 h. 1/2	Écriture - Dessin.	8 h. 1/4 - 8 h. 3/4	Récréation.
12 h. 1/2 - 1 h. 1/4	Dîner.	8 h. 3/4 - 9 h.	Prière.
1 h. 1/4 - 2 h.	Récréation.	9 h.	Coucher.

(Les leçons d'armes et d'arts d'agrément sont prises pendant les récréations. Les enseignements facultatifs, comme le grec, par exemple, ne figurent pas dans cet horaire qui est l'horaire obligatoire.)

Ce tableau comporte deux heures de classe le matin et une heure trois quarts le soir, *pour tous les élèves.*

Supposons, maintenant, qu'il existe une section littéraire et une section scientifique fonctionnant séparément. Dans ce cas, il n'aurait pas été possible à tous les élèves d'avoir deux heures de classe le matin et une heure trois quarts le soir : l'horaire obligatoire n'eût pas été observé.

Prenons, en effet, l'exemple du Lycée de Toulouse, en 1807, c'est-à-dire à une époque où le régime de 1802 est encore en vigueur.

Voici, d'après un placard de l'imprimerie *Benichet frères, impri-*

meurs du Lycée, dont un eexmplaire existe aux archives de l'Association des Anciens élèves du Lycée (13), le tableau des classes, tel qu'on l'affichait pour la rentrée scolaire.

Tableau des classes du Lycée de Toulouse en 1807.

MATIN DE 8 H. A 10 H.		SOIR DE 3 H. A 4 H. 3/4	
2e	Belles-Lettres.	1re	Belles-Lettres.
2e	Latinité.	1re	Latinité.
4e	Latinité.	3e	Latinité.
5e	Latinité.	5e	Latinité.
6e	Latinité.	6e	Latinité.
Classe préparatoire.		Classe préparatoire.	
1re	Mathématiques.	2e	Mathématiques.
3e	Mathématiques.	4e	Mathématiques.
5e	Mathématiques.	6e	Mathématiques.
Classe de grec, de 10 h. à 11 h.			

Supposons maintenant que les deux enseignements, littéraire et scientifique, constituent chacun une section à part. Nous verrions que, dans ce cas, l'horaire des classes ne pourrait pas être conforme à l'arrêté de 1803.

En effet, laissons de côté la 6e *Latinité* et la 5e *Latinité* qui, dans l'emploi du temps du Lycée de Toulouse, en 1807, sont portées comme fonctionnant régulièrement, le matin de 8 à 10 et le soir de 3 à 4 3/4.

Par contre, pour les classes qui suivent la 6e et la 5e *Latinité,* l'emploi du temps du Lycée de Toulouse ne respecterait pas l'arrêté de 1803, si les sections devaient être considérées comme séparées.

(13) Cf. Gaston Martin, *Le Lycée de Toulouse de* 1763 *à* 1881. Toulouse, Privat, 1930.

Voici, en effet, ce que donne l'emploi du temps : nous nous bornons à ranger les classes suivant l'ordre de la scolarité.

Latinité. — Belles-Lettres.

Classes.	Heures prévues à l'emploi du temps.
4e.	8 à 10
3e.	3 à 4 3/4
2e.	8 à 10
1re.	3 à 4 3/4
2e Belles-Lettres.	8 à 10
1re Belles-Lettres.	3 à 4 3/4

Dans ces conditions, on se rend compte que les classes de Latinité et de Belles-Lettres n'occuperaient que la moitié de l'horaire fixé par l'arrêté de 1803.

Que feraient, par exemple, les élèves de 4e *Latinité* l'après-midi, de 3 à 4 3/4, et ceux de 3e *Latinité*, le matin de 8 à 10 — et ainsi de suite ? Le tableau fait apparaître que toutes ces classes ne sont organisées que pendant une partie de la journée, soit le matin, soit le soir.

Si nous appliquons le même examen aux classes de mathématiques (à partir, cette fois, de la 6e *Mathématiques*, car cette classe suppose que la 5e *Latinité* est faite), nous arrivons aux mêmes constatations.

En effet, en rangeant encore les classes du Lycée de Toulouse dans l'ordre de la scolarité, nous aboutissons aux données suivantes :

Mathématiques.

Classes.	Heures prévues à l'emploi du temps.
6e.	3 à 4 3/4
5e.	8 à 10
4e.	3 à 4 3/4
3e.	8 à 10
2e.	3 à 4 3/4
1re.	8 à 10

Que feraient donc les élèves de 6e *Mathématiques*, le matin de 8 à 10; ceux de 5e *Mathématiques*, le soir de 3 à 4 3/4 — la même question étant d'ailleurs légitime pour toutes les autres classes ?

Comme les élèves des classes de *Latinité* et de *Belles-Lettres*, les élèves des classes de *Mathématiques* ne seraient occupés, contrairement aux prescriptions de l'arrêté de 1803, que pendant la moitié de l'horaire réglementaire.

Au contraire, faisons l'hypothèse inverse et admettons que l'enseignement est commun à tous les élèves. Nous obtenons alors le tableau suivant :

Tableau des classes du Lycée de Toulouse en 1807.

6e Latinité	5e Latinité	4e Latinité	3e Latinité	2e Latinité	1re Latinité	2e Belles-Lettres	1re Belles-Lettres
8 à 10 Lettres	à 8 10	8 à 10 Lettres	3 à 4 3/4 Lettres	8 à 10 Lettres	3 à 4 3/4 Lettres	8 à 10 Lettres	3 à 4 3/4 Lettres
3 à 4 3 4	3 à 4 3/4	6e Mathématiques	5e Mathématiques	4e Mathématiques	3e Mathématiques	2e Mathématiques	1re Mathématiques
		3 à 4 3/4 Mathématiques	8 à 10 Mathématiques	3 à 4 3/4 Mathématiques	8 à 10 Mathématiques	3 à 4 3/4 Mathématiques	8 à 10 Mathématiques

Ce tableau est conforme à l'horaire établi par l'arrêté de 1803. Il n'y a qu'une section groupant tous les élèves. Et si, pour la commodité pédagogique ou pour la progression des études, le terme de *classes* subsiste, il reste également qu'une correspondance existe entre :

la 4e *Latinité* et la 6e *Mathématiques;*
la 3e *Latinité* et la 5e *Mathématiques;*
la 2e *Latinité* et la 4e *Mathématiques;*
la 1re *Latinité* et la 3e *Mathématiques;*
la 2e *Belles-Lettres* et la 2e *Mathématiques.*
la 1re *Belles-Lettres* et la 1re *Mathématiques.*

En outre, lorsque, à partir de la 4e *Latinité* et de la 6e *Mathématiques,* les classes de *Latinité* et de *Belles-Lettres* ne sont pas por-

tées à l'emploi du temps, l'horaire prévoit le fonctionnement des classes de *Mathématiques* — et réciproquement.

Par conséquent, à partir de la 4e *Latinité*, les heures de lettres et les heures de sciences alternent dans un ordre régulier. Par exemple, les élèves de 4e *Latinité* ont tous les jours, le matin, un enseignement littéraire et l'après-midi, un enseignement scientifique. En outre, d'une classe à l'autre, l'enseignement littéraire est placé une année le matin et, l'année suivante, l'après-midi; l'enseignement scientifique, une année l'après-midi, l'année suivante, le matin : cette alternance assure, à partir de la 4e *Latinité*, l'égalité des horaires.

En résumé, si les deux sections sont séparées, l'emploi du temps comporte un grand nombre d'heures creuses dont on ne voit pas l'utilisation. Au contraire, s'il n'y a qu'une seule section, l'horaire se remplit conformément à l'arrêté de 1803.

Il n'est donc pas exact que l'Empire ait apporté, comme le pense Kilian, de graves modifications au régime scolaire du Consulat et qu'il ait substitué la *fusion* à la *séparation* des classes. L'unité de l'enseignement était faite dès le Consulat (14), et les graves modifications introduites par l'Empire porteront sur d'autres points.

Le cours des classes étant ainsi réglé, il restait à dégager les programmes et les principes de l'enseignement. C'était la tâche pédagogique dont les Commissions étaient spécialement chargées. Tout d'abord, en ce qui concerne les « langues anciennes », — cette expression se trouve dans le texte de la loi de 1802 — il faut noter que, pratiquement, le latin seul était objet d'enseignement. La Commission des études littéraires ne pouvait s'empêcher de terminer son rapport du 15 mai 1803 sans exprimer ses regrets de l'abandon du grec. Elle y voyait une grosse lacune de l'éducation nationale; elle exhortait les professeurs à lui faire une place, malgré le silence du plan d'études de 1802 et elle ajoutait : « Puisse, au moins, cette belle langue être enseignée dans les villes où l'on étudie la médecine et les autres sciences qui ont tiré du grec leurs principaux termes et, souvent, toute leur nomenclature. A la vérité, observait-elle, le temps est court, les objets d'études sont nombreux, et déjà même on accorde peu d'années à la langue latine. L'expérience seule

(14) Sur ce problème, consulter : Maurice Halbwachs, *Les programmes des premiers Lycées de* 1802 *à* 1809, *Sciences et Lettres*, Bulletin de la Faculté des Lettres de Strasbourg, février 1930.

apprendra si cette épargne de temps est un avantage et si l'art d'abréger, très utile à l'homme qui sait beaucoup, peut l'être également à l'enfant qui ne sait rien » (15).

Il est permis de voir, semble-t-il, dans cette finale, comme une critique voilée du régime scolaire de 1802. En effet, l'art d'abréger présidait au nouveau plan d'études. D'abord, par l'économie des matières enseignées; ensuite, par la manière de bloquer, pendant trois ans, deux classes en une seule année; enfin, par la durée même des études qui, en définitive, ne comprenait que cinq années, au lieu de six, pour les élèves qui quittaient le lycée après les deux années de belles-lettres latines et françaises. La scolarité, en fait, ne comprenait six ans que pour les élèves qui suivaient tout le cours de mathématiques transcendantes, c'est-à-dire pour les candidats aux écoles spéciales scientifiques et les futurs officiers. En sorte que la question pédagogique soulevée par la Commission n'est point dépourvue de portée. L'art d'abréger est, en maintes circonstances, celui de la vie. Mais, déjà, les programmes suggèrent à la Commission l'idée discrète de la prolongation de la scolarité.

Le grec ne figurait pas parmi les matières obligatoires. Bonaparte était un esprit latin, organisateur et juridique, mais peu enclin aux finesses helléniques. La psychologie de Corneille, interprétée par Talma, lui suffisait. Dans une page extrêmement avertie, Sainte-Beuve écrivait: « Il a reçu, on le sent, une éducation moins attique (16) et il sait plus d'algèbre que ces deux illustres anciens. Sa brièveté a un cachet de positif. En général, la volonté se marque dans son style. Pascal... rappelle souvent, par la brusquerie même, par cet accent despotique que Voltaire lui a reproché, le caractère des dictées et des lettres de Napoléon. Il y avait de la géométrie chez l'un et chez l'autre. Leur parole, à tous deux, se grave à la pointe du compas et, certes, l'imagination non plus n'y fait pas défaut... Napoléon, en dictant, ne pense pas seulement, il agit : ou, quand il se souvient, il a tant de choses à ressaisir, qu'il les presse dans le moindre espace. Napoléon en est resté au point où le style, la pensée et l'action se confondent. Chez lui, le style proprement dit n'a pas le temps de se détacher » (17). L'art d'abréger naissait

(15) Cf. Kilian, vol. cit., p. 106.
(16) Que Xénophon et César.
(17) Sainte-Beuve, *Lundis*, t. I, pp. 181-182.

ainsi de la nécessité. Et puis, cet homme d'action n'aimait pas beaucoup les purs exercices intellectuels; à l'intelligence des idées, il préférait l'intelligence des faits. L'activité même de l'esprit, quand elle lui semblait devenir excessive, lui était suspecte : « Je lui crois trop d'activité dans l'esprit, disait-il, en parlant de Roederer, pour être un grand administrateur » (18). Pas de grec, pas de philosophie, cinq années d'études pour lés littéraires : le plan d'études de 1802 a l'ambition d'aller à l'important, au plus pressé et de couper court à toute superfluité.

La Commission littéraire, cependant, s'acquitte de son mieux du travail qui lui était confié. Elle établit les programmes d'auteurs à expliquer dans les différentes classes. Elle recommande les manuels ou les ouvrages : en sixième, la *Grammaire française* de Lhomond, la *Méthode latine* de Guéroult, l'*Epitome historiae sacrae* et l'*Epitome historiae graecae*, l'*Appendix de diis* du P. Jouvency, le *Catéchisme historique* de Fleury; en cinquième, le *Cornelius Nepos*, le *De Viris*, les fables de *Phèdre* et, comme livre de lecture, les *Mœurs des Israélites* de Fleury; en quatrième, commençait l'étude de la géographie; on conseillait la géographie de Crozat et les cartes d'Anville en usage au Prytanée; les auteurs latins étaient Justin, le *Selectae e profanis*, les *Métamorphoses d'Ovide*, les *Églogues* de Virgile, les fragments de Cicéron choisis par d'Olivet; en troisième, les *Rudiments d'histoire* de Domairon et les *tablettes* chronologiques de Prévost d'Iray, également en usage au Prytanée, s'ajoutaient aux *Géorgiques*, à la *Guerre des Gaules*, à divers *Traités* de Cicéron et à l'*Histoire d'Alexandre* de Quinte-Curce. En seconde et en première, venaient Salluste, Tite-Live, Horace et, à la place de l'*Appendix de diis*, le *Traité de mythologie* de Tressan (19).

Dans toutes ces classes, l'explication des auteurs latins allait de pair avec celle d'auteurs français du XVII[e] et du XVIII[e] siècles. Mais c'est surtout dans les deux classes de belles-lettres que l'on s'attachait à faire des rapprochements entre textes latins et textes français. On y avait, en effet, placé « l'*Andrienne* de Térence à côté du *Misanthrope* de Molière, l'*Art poétique* d'Horace avec celui de Boileau, Tacite auprès de Montesquieu, le VII[e] chant de la *Henriade* à

(18) Cité par Sainte-Beuve, *Nouveaux Lundis*, t. X, p. 452.
(19) *Des Livres classiques*, cf. A. Rendu, *Code Universitaire*, pp. 550, 551, 552.

côté du VI[e] de l'*Énéide*, le *Petit-Carême* de Massillon et les *Oraisons Funèbres* de Bossuet, à côté des plus belles harangues de l'orateur romain. On ne voulut pas même supprimer les auteurs d'un goût moins pur quand des beautés réelles se mêlent à leurs défauts. Ainsi, des fragments de Sénèque et de Lucain étaient lus, tour à tour, avec quelques morceaux choisis de Fontenelle et de Thomas. On conseillait, pour cette classe, le *Traité des Études* de Rollin et les *Principes généraux des Belles-Lettres*, de Domairon. Noël et Delaplace venaient de faire pour les anciens poètes ce qu'on avait déjà fait pour les orateurs; ils en avaient réuni avec goût les plus beaux passages, dans un recueil qui fut aussi adopté pour l'usage des lycées » (20).

Ce bagage littéraire est destiné, tout à la fois, à retrouver la formation intellectuelle en honneur avant la Révolution et à ouvrir aussi l'esprit à des auteurs ou à des méthodes plus modernes. Parmi les écrivains dont les œuvres sont mises entre les mains des élèves, nous voyons Rollin voisiner avec le P. Jouvency, nous reconnaissons Fleury; nous saisissons également un effort contemporain pour présenter soit des morceaux choisis de poètes ou d'orateurs, soit des résumés d'histoire, soit des tableaux de géographie, soit de nouvelles manières d'apprendre la grammaire. Il s'agit, en somme, d'une mise au point pédagogique, d'un tri dans ce que le XVII[e] et le XVIII[e] siècles avaient laissé. Aussi, la Commission peut-elle se référer, tour à tour, dans son rapport, à Rollin et à l'Université de Paris, à Port-Royal et aux Jésuites.

Elle cite Rollin, par exemple, quand elle envisage la question, discutée depuis si longtemps, de savoir s'il convient de commencer par l'étude de la grammaire latine ou de la grammaire française. Elle adopte, avec Rollin, le principe qui veut qu'on aille du connu à l'inconnu. Elle se prononce donc pour l'étude de la grammaire française avant toute autre. Mais cette grammaire française qui contient les règles de la langue française et qui, en même temps, pourra servir de point d'appui pour la connaissance des règles de la langue latine, est encore à faire. « Dans les livres de ce genre, dit la Commission, on doit éviter avec soin les définitions inexactes, la manie des systèmes et toutes les erreurs qui en sont la suite. L'esprit de Duclos, le jugement de Dumarsais et l'analyse de Condillac ne les

(20) Kilian, vol. cit., pp. 105-106.

ont pas toujours garantis de ces défauts. Avant eux, il est vrai, les grands principes étaient établis dans la *Grammaire* générale de Port-Royal, qu'ils ont tous plus ou moins bien commentée, sans jamais en égaler ni la justesse, ni la profondeur; mais les solitaires de Port-Royal sont plus faits pour instruire les maîtres que les disciples : leur génie parle de trop haut pour se faire entendre à tous les esprits. On a très bien observé que leur école avait produit les écrivains les plus mâles et les plus purs; mais on convient aussi qu'une société célèbre, dont ils furent les adversaires, savait donner à l'instruction des formes plus insinuantes et proportionnait mieux ses leçons à la faiblesse de l'enfance » (21). Le problème serait donc d'allier les principes de Port-Royal avec l'art d'enseigner des Jésuites. Tâche délicate, dont s'acquittera le sage Lhomond, ancien professeur de l'Université de Paris.

La Commission examine, de même, à propos des études latines, la question si controversée, au XVIII[e] et même au XVII[e] siècle, de la version et du thème latins. Elle dit, à ce sujet, dans son rapport : « Les anciens Collèges avaient un grand nombre d'usages utiles et quelques préjugés. Il faut adopter les uns et se défendre des autres. On encourageait autrefois la composition des thèmes, on la néglige trop aujourd'hui. Il semble pourtant que l'autorité des Collèges a quelque poids. On ne peut nier que les versions aient plus d'attraits et que l'esprit naturel des enfants ne s'y montre plus vite; mais les versions ne peuvent suffire seules à donner la connaissance de la langue latine; on ne peut bien en savoir toutes les règles, en pénétrer le génie, en résoudre les difficultés que par l'usage des thèmes entremêlé à celui des versions. L'ignorance et la frivolité verront peut-être, dans ce conseil, un reste de prévention scolastique; elles représenteront les dégoûts et l'ennui que les thèmes donnent ordinairement au premier âge. Mais ne sait-on pas que le travail commencé avec quelque peine donne toujours le plus de fruit ? Le maître ordonnera donc aux disciples de traduire, tour à tour, le français en latin et le latin en français : ces deux exercices sont également nécessaires » (22). Ici encore, c'est une œuvre de conciliation pédagogique que poursuit la Commission.

Quant à la vertu du latin, adopté de nouveau dans le plan de

(21) Cf. Kilian, vol. cit., pp. 99-100.
(22) Cf. Kilian, vol. cit., p. 103.

1802, comme base de l'éducation, la Commission, rejoignant, par delà la tentative des Écoles centrales, la tradition d'ancien régime, s'exprime ainsi : « Des sophistes ont dit qu'après avoir appris une langue morte, on ne savait rien que des mots; mais avant que ces mots, avec leurs diverses acceptions, soient entrés dans la tête de l'enfant, que de figures et d'idées y ont pris place avec eux ! Que d'observations et d'analyses variées se sont faites à son insu pour admettre ou rejeter telle ou telle expression ! En traduisant, on compare sans cesse, et chaque comparaison est un jugement; ce travail, et nous en avons pour garant l'exemple des plus grands hommes, semble le plus propre, dans la jeunesse, à donner de la force, de l'activité et de la règle à toutes les puissances de l'esprit. Et, d'ailleurs, voyez combien l'imagination s'agrandit, en vivant au milieu de ce que l'antiquité a produit de plus grand et de plus beau ! Quel avantage ne doit pas avoir, sur les hommes étrangers à ces premières études, celui qui les fait avec soin, et qui porte dans sa mémoire tant de grandes pensées et tant d'illustres souvenirs » (23) !

Nous pouvons conclure que le plan d'études de 1802, pour tout ce qui concerne la partie littéraire, réparait la rupture introduite par les Écoles centrales; il renouait la chaîne des temps; il marquait un retour vers le passé, retour opéré avec discernement, voire avec éclectisme, mais aussi avec la conviction persistante que la pratique du latin est la meilleure initiation à la formation de l'esprit.

Pour les sciences, la Commission constituée à cet effet avait à créer à peu près entièrement. La Convention avait bien institué l'enseignement scientifique; mais les ouvrages nécessaires aux élèves n'étaient pas encore faits. Le plan de 1802 faisait une place plus grande aux mathématiques qu'aux sciences d'observation. C'était presque une nécessité. En effet, la Commission scientifique pouvait mettre immédiatement entre les mains des élèves les manuels de Lacroix : le *Traité élémentaire d'arithmétique* en 6e et en 5e, les *Éléments de géométrie* en 4e et en 3e, les *Éléments d'algèbre* en seconde, le *Traité élémentaire de trigonométrie et de l'application de l'algèbre à la géométrie* en 1re, le *Complément des éléments d'algèbre ou Traité élémentaire du calcul différentiel et du calcul intégral*, auxquels s'ajoutait le *Traité élémentaire de mécanique* de Francœur, dans les deux années de mathématiques transcen-

(23) Cf. Kilian, vol. cit., pp. 103-104.

dantes. Mais pour les sciences expérimentales, rien n'existait encore.

La Commission invita donc des savants à composer des ouvrages élémentaires pour l'enseignement des lycées. C'est ainsi que Duméril rédigea des *Éléments d'histoire naturelle*; Brongniart, des *Éléments de minéralogie;* Adet, des *Éléments de chimie;* Biot, des *Éléments d'astronomie*; Haüy et Biot, des *Éléments de physique.* L'étude des sciences reçut par là une vive impulsion et tout n'était donc pas perdu des conquêtes scientifiques du XVIII[e] siècle et de l'héritage de la Convention.

En résumé, l'économie générale du plan d'études de 1802 est la suivante : les classes sont communes à tous les élèves; elles sont principalement consacrées au latin et aux mathématiques; la scolarité est de cinq ans pour l'ensemble des élèves; ceux qui suivent le cours complet des études scientifiques ont une scolarité de six ans. On s'efforce d'aller aussi vite que possible. Études littéraires et études scientifiques font l'objet des réflexions de deux Commissions spéciales, qui déterminent les programmes et les méthodes, choisissent les auteurs et les manuels. La culture littéraire se rattache à la période anté-révolutionnaire, en essayant une alliance entre les directives diverses de la pédagogie d'ancien régime; elle apparaît comme inspirée par une pensée de conciliation. La culture scientifique est plus directement liée aux créations révolutionnaires; elle représente, en définitive, ce qui reste des Écoles centrales. L'ensemble donne l'impression d'une œuvre de transition qui rappelle beaucoup le passé, sans oublier complètement l'apport de la veille.

Les historiens ont noté ce caractère de demi-restauration scolaire et, d'abord, la réaction instituée en 1802 contre les Écoles centrales. « Il était de bon ton, après le 18 brumaire, dit Liard, de dénigrer les Écoles centrales. C'était une des formes de la réaction. La politique du Consulat était trop avisée pour n'en pas profiter » (24). De même, Cournot écrit : « On ne doit pas s'étonner qu'il (le Gouvernement) se soit rapproché des anciens errements en fait d'éducation publique plutôt que de donner suite, en les corrigeant et en les complétant, aux idées novatrices des philosophes et des savants

(24) Liard, *L'Enseignement supérieur en France*, t. II, p. 11.

de l'école révolutionnaire; qu'il se soit prêté aux circonstances et aux dispositions naturelles des esprits; car c'est, en général, ce qu'un Gouvernement doit faire. Mais, d'un autre côté, nous pouvons reconnaître, aujourd'hui, que, dans cette occasion, les grandes tendances du siècle se sont trouvées sacrifiées aux intérêts du moment » (25).

Convenances du moment? Le Consulat, du moins, l'espérait. Après le vote de la loi de 1802, le Premier Consul félicita, en effet, les Assemblées d'avoir donné leur approbation à une loi dans laquelle le Gouvernement « s'était efforcé de réunir les avantages de l'ancienne discipline avec le perfectionnement dont le progrès des connaissances a fait sentir la possibilité » (26).

C'est une œuvre de conciliation que le Gouvernement avait voulu réaliser. En restaurant le latin dans une incontestable dignité et en faisant, d'autre part, une place égale aux mathématiques, il espérait rallier les deux partis pédagogiques : ceux qui se réclamaient des méthodes en usage dans les vieux Collèges et ceux qui se rattachaient aux enseignements scientifiques de la Convention. Par delà les deux opinions pédagogiques, le Gouvernement espérait rallier les deux opinions politiques et sociales que les événements révolutionnaires avaient mises aux prises. Il répondait aux convenances du moment par un compromis scolaire et par une proposition d'alliance sur un pied d'égalité.

En fait, il ne donnait pleinement satisfaction à personne. C'est, en général, le sort des formules d'opportunisme. On ne peut pas dire que les Lycées aient rencontré, sur l'ensemble du territoire, un bien grand succès. Les uns voyaient, dans les nouveaux établissements, une réhabilitation éclatante de l'ancien régime; les autres y trouvaient, au contraire, une invasion scientifique et un abandon des disciplines traditionnelles, en particulier de l'éducation religieuse et morale.

Le Gouvernement s'efforçait d'écarter et la critique des uns et celle des autres. Aux premiers, Fontanes représentait toute la variété des études faites dans les Lycées : « Quant aux études, ceux qui en disent tant de mal peuvent-ils donc ignorer que la méthode adoptée par les Lycées se rapproche beaucoup de celle que suivait, avec tant de succès, l'Université de Paris pour l'enseignement des langues an-

(25) Cournot, vol. cit., p. 272.
(26) Cité par L. Madelin, vol. cit., I, p. 140.

ciennes ? Aux avantages qu'offrait l'Université pour l'étude des langues, les Lycées réunissent ce qu'elle laissait à désirer sous le rapport du dessin, des langues modernes, de la géographie, de l'histoire, et surtout des sciences mathématiques et physiques. Une sage distribution du temps, l'emploi de bonnes méthodes et, avant tout, le zèle et la capacité des maîtres, fournissent aux élèves les moyens de s'occuper, pendant tout le cours de leurs études, de ces diverses branches de connaissances, dont les unes se peuvent donner concurremment et les autres, successivement. Le temps consacré à l'éducation n'y est point abrégé, afin que les élèves, dont l'esprit est plus lent à se développer, puissent se mettre au niveau des esprits plus prompts et plus pénétrants; ceux-ci, après avoir rempli leur tâche, peuvent se livrer à des études accessoires et l'activité de leur esprit y trouve un aliment utile » (27).

A ceux qui réclamaient contre la place excessive tenue, dans les lycées, par les sciences, au détriment des lettres, Fontanes répondait : « Parce que le Gouvernement a reconnu que le temps qu'on donnait dans les Universités aux sciences était insuffisant, on s'est hâté de publier que, dans les Lycées, on s'occupait presque exclusivement des mathématiques et qu'on y négligeait les lettres. Il est temps d'avertir enfin les pères de famille qu'on leur impose, quand on leur dit que l'étude des mathématiques est exclusive dans les lycées ou même qu'elle nuit à celle des langues » (28). A ceux enfin qui se plaignaient que la formation religieuse et morale fût délaissée, Fontanes disait encore : « On nous reproche de négliger les deux bases fondamentales de l'éducation de la jeunesse, la religion et les mœurs. Qu'on ouvre seulement les règlements de nos écoles, on y verra que les devoirs religieux y sont prescrits d'une manière spéciale, que les exercices religieux sont confiés aux soins d'un aumônier attaché à chaque lycée; on verra quelles précautions ont été prises, quelle surveillance est établie pour écarter de la jeunesse tout ce qui pourrait tendre à corrompre ses mœurs, dont l'ordre et la discipline sont là, plus que partout ailleurs, une sûre garantie » (29).

Le Gouvernement prenait donc à cœur de dissiper ces diverses préventions; il n'arrivait pas facilement, cependant, à gagner l'adhé-

(27) Fontanes, *Exposé des motifs* de la loi du 10 mai 1806.
(28) Fontanes, *ibid.*
(29) Fontanes, *ibid.*

sion des familles. Les écoles secondaires privées faisaient une vive concurrence aux écoles secondaires communales et même aux Lycées. Après la loi du 14 mars 1804 qui avait institué les séminaires diocésains pour l'enseignement de la théologie, des pensionnats avaient été annexés aux séminaires et ces pensionnats étaient de véritables écoles secondaires déguisées, qui s'ajoutaient aux écoles secondaires privées proprement dites. Dans ces établissements, se reconstituait tout un état d'esprit qui deviendra prédominant à la chute de l'Empire et qui, en attendant, incriminait sérieusement les établissements de l'État. Les Lycées avaient voulu répondre aux convenances du moment : ils n'y réussissaient que d'une manière imparfaite.

Les choses scolaires sont de celles qu'il est le plus malaisé de modifier. L'échec des Écoles centrales, le demi-échec des Lycées tendent à le prouver. Une forme scolaire, en effet, apparaît toujours dans une ambiance sociale. Il faut qu'elle lui soit appropriée. On ne peut changer l'école que dans la mesure où la société change elle-même, et où elle change en profondeur, intimement, spirituellement, dans ses jugements de valeur familiaux et presque dans ses instincts. Car l'école intéresse l'enfant, c'est-à-dire le père dans sa propre enfance, dans ses souvenirs, dans ses joies d'autrefois et ses regrets d'aujourd'hui, dans la somme de renoncements, généralement plus forte que la somme d'espoirs, que la vie a pu lui donner. Rien ne montre mieux à quel point l'école tient aux générations, au milieu proprement scolaire; à quel point elle est elle-même, parmi tous les faits qui l'entourent, un fait social, au sens où l'entendait Durkheim, un fait social qui ne se laisse modifier ni par des vues spéculatives de l'esprit, ni par des politiques qui, par ailleurs, seraient habiles ou grandioses.

Assurément, l'école est aussi une chose vivante qu'il y a danger à fermer sur elle-même et toute la critique du XVIII[e] siècle pressait assez sur les anciens Collèges. Mais les essais révolutionnaires n'avaient pas eu le temps de s'implanter et de s'acclimater. La rupture étant faite par la chute des Écoles centrales, le Consulat visait l'apaisement. Mais le compromis auquel il s'était arrêté ouvrait, en dépit de toutes précautions, le débat des idéaux en cause et nul ne pouvait empêcher les Lycées d'être chargés d'un sens social. Ils se trouvaient au croisement des chemins par où passaient des décharges contraires. Le pouvoir politique a des limites, en matière d'éducation, comme en d'autres, sans doute. La confiance des familles, en parti-

culier, ne se commande pas. Les pères peuvent accepter pour eux ce qu'ils n'acceptent pas pour leurs enfants. On peut applaudir un régime ou un homme et ne pas envoyer volontiers ses enfants dans les écoles qu'il a créées. « Il était plus facile à l'Empereur Napoléon Ier, dans sa toute-puissance, dit Cournot, d'envoyer cent mille conscrits de plus sur les champs de bataille d'Espagne ou de Russie, que d'obtenir de la confiance ou de la déférence des familles mille pensionnaires de plus pour ses lycées » (30). Il ne faut pas voir là une contradiction, mais plutôt l'expression d'un état d'esprit d'autant plus significatif qu'il était plus silencieux. Le régime napoléonien n'avait pas assez gagné l'enfance; il n'avait pas gagné davantage sa propre durée. Tout se tient dans la vie sociale et la politique la plus spectaculaire ne prévaut pas contre ce petit fait scolaire.

***

En 1806, Napoléon manifesta l'intention de modifier profondément l'institution scolaire. Il fit voter la loi du 10 mai 1806, aux termes de laquelle le Gouvernement devait présenter, à la session de 1810, un projet de refonte du système de l'enseignement. C'était la première présentation de l'idée de l'*Université impériale*.

Suivant certains historiens, Napoléon avait depuis longtemps cette idée. Pour en trouver l'origine, il faudrait remonter jusqu'à la campagne d'Italie. « Bonaparte, dit A. Rendu, passait à Turin. Un jour qu'il parcourait le Palais de l'Université fondée en 1771 par Charles-Emmanuel III, il se fit présenter les statuts qui régissaient cette institution. Il y vit quelque chose de grand et de fort qui le frappa. Cette grave autorité qui, sous le nom de *magistrat de la réforme*, gouvernait tout le corps enseignant; ce corps lui-même, uni par des doctrines communes et librement soumis à des obligations purement civiles qui le consacraient à l'instruction de la jeunesse comme à un des principaux services de l'État; ce corps sans cesse renouvelé par un pensionnat normal qui devait transmettre d'âge en âge les saines traditions et les méthodes éprouvées, tranquille sur le présent par la garantie que lui donnait sa juridiction spéciale, tranquille sur l'avenir par la certitude d'honorables retraites; cet ordre de professeurs, tous choisis parmi des agrégés nommés au concours; cette

(30) Cournot, vol. cit., p. 11,

noble confiance de la puissance souveraine qui donnait au conseil chargé de la direction générale un droit permanent de législation intérieure et de continuel perfectionnement; tout ce plan d'éducation établi sur la base antique et impérissable de la foi chrétienne; tout cela lui plut et il en garda la mémoire jusqu'au sein de ses triomphes en Italie et en Allemagne. Rassasié enfin de gloire militaire et songeant aux générations futures, après avoir solidement établi l'administration civile, après avoir relevé les autels et promulgué le Code Napoléon; après avoir, par différentes lois, substitué les Lycées aux Écoles centrales, régénéré les Écoles de médecine et créé les Écoles de droit, il voulut fonder aussi pour la France un système entier d'instruction et d'éducation publique. Il se souvint de l'Université de Turin et, l'agrandissant comme tout ce qu'il touchait, dans la double proportion de son empire et de son génie, il fit l'Université impériale » (31).

C'est en ces termes qu'A. Rendu répondait aux détracteurs de l'Empire, qui voulaient voir dans l'Université une « intervention de l'usurpateur » (32). Il est possible que Bonaparte ait trouvé à Turin comme la première ébauche de son Université; le *magistrat de la réforme* jouait, en effet, à peu près le même rôle que le Grand-Maître de l'Université; le pensionnat normal où se recrutaient les professeurs était comme le pendant de l'École Normale; les agrégés choisis au concours, le statut civil du personnel enseignant sont des traits que l'Université impériale a repris.

Mais Napoléon n'a pas eu que l'exemple de l'Université de Turin et bien d'autres facteurs sont intervenus dans la constitution de l'Université impériale. D'abord, il faut bien reconnaître que cette idée dérive de l'*idée des droits de l'Etat*, de l'idée de la souveraineté absolue de la puissance publique. Cette idée est celle de la dernière partie du XVIII[e] siècle; on peut la trouver chez le président Rolland, avec tout un projet approprié. Après 1762, l'expulsion des Jésuites favorise grandement la reprise de l'éducation nationale par les soins de l'État. Périodiquement, les Assemblées du Clergé font entendre la revendication de l'Église, mais l'idée fondamentale des droits de l'État ne se développe pas moins : ce sera, pendant la Révolution, la conception jacobine.

(31) A. Rendu, *Code Universitaire*. Paris, 1835, Introduction, pp. VII-VIII.
(32) Cf. A. Aulard, vol. cit., p. 158.

Sans doute, la Révolution aura-t-elle, à ce sujet, quelques fluctuations. Car l'idée des droits de l'État était contrariée par celle de la liberté et, du heurt de ces deux idées sortent, en définitive, toutes les difficultés du statut des sociétés modernes. En l'an III et en l'an IV, la Convention admettait l'existence d'un enseignement libre. Aulard n'en a pas moins le droit d'écrire : « Le monopole de l'enseignement ne fut pas une conception personnelle de Napoléon; il sortit, en quelque sorte, d'une lente et vive leçon de choses; il ne fut que l'application d'un principe élaboré sous l'ancien régime et qui avait été en faveur au début et à la fin de la Révolution » (33).

Cette remarque faite, il est juste de rappeler également que Napoléon était personnellement très pénétré du principe des droits de l'État en matière d'éducation publique. Sous le Consulat, il avait maintenu, par habileté et par concession, le régime de la liberté de l'enseignement; mais il n'avait jamais intimement admis un tel état de choses. Pour lui, l'État est seul enseignant, car seul il détient l'autorité, seul il assure la gestion des intérêts collectifs, seul il a la responsabilité.

Surtout, l'éducation lui apparaissait comme un facteur d'ordre. Il croyait assez aux idées pour admettre que l'ordre social est fondé sur un ordre mental. L'État a la garde de cet ordre mental : n'est-ce pas la raison pour laquelle il admirait tant l'Église catholique ?

Dès lors, attaché à la stabilité de l'ordre social, qui se confondait pour lui avec celle du régime, il devait en venir logiquement à considérer l'institution de l'Université et du monopole comme une œuvre impérieusement réclamée par les circonstances.

Aussi bien, avant de prendre la décision, très certainement arrêtée dans son esprit, il consulta autour de lui.

Le juriste Portalis combattait l'idée du monopole. « Les mêmes principes, disait-il, qui autorisent les pères à faire élever leurs enfants dans leurs propres maisons garantissent à tous les pères le droit naturel de confier leurs enfants à tels instituteurs que bon leur semble » (34).

Le ministre de l'Intérieur, Champagny, discutait également le principe du monopole, au nom de la liberté. « Un tel corps n'acquerrait-il pas un jour une puissance morale et politique dans l'État qui le

(33) A. Aulard, vol. cit., p. 144.
(34) Cité par A. Aulard, vol. cit., p. 162.

rendrait presque maître de l'opinion, dominateur de toutes les familles ? Avec une telle force, devenu si nécessaire, ne pourrait-il pas devenir indépendant ? L'unité du corps enseignant ne le conduirait-elle pas à une sorte de despotisme de l'enseignement ? » A l'appui de cette argumentation, il rappelait « combien nos corps enseignants ont repoussé avec obstination les idées de Descartes, les découvertes de Locke, les nouvelles connaissances de la physique et de la chimie ». Il concluait à la création de « trois ou quatre grandes Universités rivales ou plutôt émules » (35).

Portalis et Champagny avaient fait connaître leur avis par une note écrite, qui fut communiquée à Fontanes, président du Corps Législatif. Celui-ci répondit de vive voix à Napoléon : « Sire, si nous avions à agir sur une société homogène et vivant de ses traditions anciennes, je dirais : ces objections sont invincibles. Mais, au lendemain d'une révolution, au sortir de l'anarchie, il faut, dans l'enseignement comme en toutes choses, l'unité de vues et de gouvernement. La France a besoin, pour un temps du moins, d'une seule Université et l'Université, d'un seul chef. » — « C'est cela, répliqua l'Empereur, vous m'avez compris » (36).

L'entreprise n'en restait pas moins très scabreuse, mais cela même excitait Napoléon à la tenter. Et si nous osions ici avancer une hypothèse, nous chercherions l'explication dernière de la fondation de l'Université et de l'institution du monopole universitaire, moins encore dans une doctrine que dans la psychologie même de Napoléon. Sainte-Beuve, auquel nous nous sommes déjà reporté, note, chez Napoléon, le goût de l' « aventure », « la disposition et le penchant à risquer toujours » (37). Il ne pouvait supporter la résistance, surtout peut-être la résistance larvée, mais suivie. Il avait une tournure de caractère et de volonté qui, lorsqu'un obstacle extérieur s'opposait à ses fins, lui faisait imaginer un plan d'action plus vaste, destiné à supprimer la résistance en l'englobant et en la noyant.

Il s'est ainsi laissé entraîner, par le mécanisme même et la pente fatale de sa notion de lutte, à transporter ses opérations et sa politique sur des théâtres toujours plus étendus, toujours plus difficiles à tenir en mains. L'Angleterre résiste ? Qu'à cela ne tienne : *on*

(35) Cf. A. Aulard, vol. cit., pp. 162-163.
(36) Cité par A. Aulard, vol. cit., p. 163.
(37) Sainte-Beuve, *Lundis*, p. 140.

fera le blocus continental. Les Lycées ne prennent pas comme il serait souhaitable ? La réplique sera la même : *on fera le blocus des établissements scolaires.* Le Consulat a offert la paix sociale. Vous ne la voulez pas ? Je vous l'imposerai : voilà, à peu près si notre conjecture est juste, le processus psychologique qui amène l'institution de l'Université et du monopole. Je vous l'imposerai d'autant plus que j'en ai le droit et que je saurai en trouver le moyen. Napoléon, avec un talent constructif de premier ordre, avait trop ce tempérament « casse-cou », qu'on nous pardonne la familiarité de l'expression. Sainte-Beuve, dans le passage auquel nous faisons allusion plus haut, relève chez lui une tendance permanente à « jouer le tout pour le tout ». C'est ainsi qu'il a été condamné et que, dans une large mesure, il s'est condamné lui-même à des entreprises toujours plus difficiles. Ce fut sa grandeur d'avoir su y faire face; mais ce fut sa faiblesse et, bientôt, sa perte, d'y avoir été condamné ou, qui plus est, de s'y être condamné lui-même.

*
**

Il anticipe sur la date prévue, brusque la procédure, oublie ou veut oublier que la loi de 1802 a donné lieu à d'importants débats au Conseil d'État et au Tribunat et, le 17 mars 1808, il signe le décret organique portant création de l'Université. Interviennent ensuite, de 1808 à 1812, toute une série de mesures concernant la plupart des questions posées par la réorganisation de l'enseignement : décret du 17 septembre 1808, sur les attributions des Villes en matière de bâtiments scolaires, sur l'administration financière des Collèges; décret du 9 avril 1809, sur le baccalauréat ès lettres comme condition d'admission pour tout élève dans les grands séminaires; décret du 4 juin 1809, sur le remplacement des bureaux d'administration des Lycées par les Conseils Académiques, sur le régime des Collèges communaux et la composition des bureaux d'administration de ces établissements; décret du 1er juillet 1809, sur la discipline dans les Lycées et le mode d'exclusion des élèves; statut du 19 septembre 1809, portant modification du système d'enseignement; statut du 18 octobre 1810, sur les droits conférés aux anciennes corporations enseignantes entrées dans la nouvelle Université; statut du 16 février 1810, sur les Facultés des Sciences et des Lettres; statut du 30 mars 1810, sur l'École normale; statut du 24 août 1810, relatif

à l'agrégation; arrêté du 9 avril 1811, concernant la concession gratuite aux communes de la pleine propriété des bâtiments de l'instruction publique, à charge par elles d'y faire les grosses et les menues réparations; arrêté du 2 mai 1811, sur le régime des bourses nationales et communales; décret du 29 juillet 1811, exceptant de la conscription les élèves de l'École Normale, sous réserve d'un engagement décennal; décret du 15 novembre 1811, complétant le régime de l'Université et prévoyant : le nombre des Lycées sur le territoire, le nombre des élèves par lycées, la division des Collèges communaux en deux ordres suivant le degré des études, la réglementation des institutions, pensions et écoles ecclésiastiques, la surveillance exercée par les autorités administratives sur les établissements; arrêtés des 11 janvier, 18 mars et 18 août 1812 faisant application aux Collèges du système de discipline et du plan d'études en vigueur dans les Lycées, avec cette clause que les programmes des Collèges pouvaient être modifiés par les Recteurs, après avis des Conseils académiques.

En somme, c'est toute une législation scolaire qui, à l'époque, se trouve mise sur pied. Le régime universitaire est caractérisé: 1° par l'ouverture des Facultés; 2° par la relation établie, au moyen du baccalauréat, entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire; 3° par l'organisation des Collèges communaux; 4° par le remaniement du plan d'études; 5° par des gages divers donnés aux partisans des anciennes études et de l'ancien régime; 6° par un essai de monopole : le tout se résumant, selon la pensée directrice du règne, dans une recherche, toujours sollicitée, jamais atteinte, de l'unité intellectuelle et morale, politique et sociale.

L'ancien régime avait connu des *Universités* régionales. La Révolution les avait supprimées. La disparition des provinces, comme unités administratives, entraînait, dans une certaine mesure, la disparition des capitales intellectuelles de ces provinces. En décrétant qu'il y aurait, non pas des Universités mais une seule, l'*Université de France*, Napoléon poursuivait donc, dans ce domaine particulier, la tâche d'unification nationale qui avait animé, en tant de circonstances, la politique centralisatrice des anciens rois, continuée par les assemblées révolutionnaires. Mais, par ailleurs, en autorisant la création de Facultés dans les villes sièges de Cours d'appel, Napoléon complétait l'œuvre de la Convention qui, après l'enseignement secondaire, n'avait admis que des écoles nationales, écoles *spéciales*, destinées à la préparation de certaines carrières. Napoléon rattachait,

au contraire, l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, c'est-à-dire à la culture générale donnée par les Facultés.

Le lien établi, en 1808, entre les Lycées et les Facultés fut, en effet, très fort. Il est attesté par le régime du baccalauréat et par le statut des professeurs. Le décret du 17 mars 1808 dispose que le baccalauréat est un grade conféré par les Facultés, comme la licence et le doctorat. Il précise, en outre, que le programme du baccalauréat portera sur tout ce que l'on enseigne dans les hautes classes des Lycées. L'examen est passé devant la Faculté, mais préparé au Lycée. D'où, la relation permanente, instituée par la sanction du baccalauréat, entre la sortie du Lycée et l'admission à la Faculté. D'où également, l'échange intellectuel qui, par ce moyen, peut s'opérer entre la Faculté et le Lycée. D'autres mesures fortifiaient cette relation. C'est ainsi que les arrêtés qui réglaient l'exécution de la Loi de 1802 (38) avaient divisé les professeurs de Lycées en trois ordres : les professeurs de belles-lettres et de mathématiques transcendantes étaient rangés dans le premier ordre; les professeurs de 1re, 2e, 3e et 4e classes de latin ou de mathématiques, dans le second; les professeurs des 5e et 6e classes, dans le troisième. Or, le décret du 17 mars 1808 prévoyait que les professeurs de belles-lettres et de mathématiques transcendantes, professeurs de premier ordre chargés de préparer au baccalauréat, seraient docteurs ès lettres ou ès sciences, c'est-à-dire qu'ils auraient les mêmes grades que les professeurs de Facultés. Le règlement du 19 septembre 1809 précisait : « Les professeurs de premier ordre des Lycées, chefs-lieux d'Académie, sont professeurs de Faculté et en prendront le rang hors du Lycée; mais ils n'en seront pas moins subordonnés au proviseur dans l'intérieur de la maison » (39). Ainsi, ceux qui préparent au baccalauréat et ceux qui le font passer sont des professeurs de même grade et composent, en réalité, le même personnel, avec mêmes prérogatives. Quant au proviseur, il est lui-même, suivant le décret du 17 mars 1808, docteur ès lettres (et, en outre, bachelier ès sciences), il a le même grade que les professeurs de premier ordre ou que les professeurs de Faculté et il est membre de droit du Conseil de la Faculté.

Par le baccalauréat, examen de sortie du Lycée et condition d'entrée à la Faculté, par le grade des professeurs et leur situation admi-

(38) Arrêtés des 27 octobre et 10 décembre 1802, et du 7 novembre 1803.
(39) Règlement du 19 septembre 1809, art. 24.

nistrative, la soudure était faite entre le Lycée et la Faculté. Par là, dans le *cadre unitaire* que la Convention avait voulu et que la philosophie du XVIII[e] siècle avait préparé, Napoléon retrouvait la tradition d'ancien régime et l'origine même de l'enseignement secondaire. Car les vieux Collèges préparaient à la Faculté des Arts; puis, ils furent la Faculté des Arts elle-même. La relation entre le Collège et la Faculté des Arts était donc une relation historique. Dans la France contemporaine, Napoléon, prenant la suite de la politique révolutionnaire, détruisait le passé en ce sens qu'il n'admettait plus les Universités provinciales et qu'il les faisait, en quelque sorte, se fondre dans l'unité de l'Université de France; mais, d'autre part, il sauvait du passé universitaire un caractère essentiel, à savoir cette relation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur rénovés. Ainsi, il affirmait la suprématie de l'État par l'unité de l'institution nationale — et c'est en quoi son œuvre restait révolutionnaire —; mais, en même temps, il maintenait entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur leurs attaches anciennes — et c'est en quoi il complétait l'édifice scolaire en s'écartant de la Convention et en retrouvant quelque chose de la figure des Universités provinciales. Œuvre d'unité, et même d'unité renforcée; mais, par ailleurs, sauvegarde d'une partie de ce qui avait fait l'originalité ou l'intérêt du passé.

Dans cet enseignement secondaire ainsi défini, si l'on peut dire, *par le haut*, par sa relation avec l'enseignement supérieur, par le baccalauréat, par les classes de belles-lettres et de mathématiques transcendantes, la réforme de 1808, prolongée par des dispositions ultérieures, introduit une *unité interne*. En effet, le décret du 17 mars assimile les écoles secondaires communales à des *Collèges* et leur donne cette dénomination. Après 1808, l'administration, le régime des Collèges font l'objet de règlements nombreux qui, la plupart, se trouvent viser les Lycées et Collèges. Le décret du 15 novembre 1811 divise les Collèges en deux ordres : les Collèges de premier ordre sont les Collèges de plein exercice qui possèdent toutes les classes, comme les Lycées; les Collèges de second ordre s'arrêtent aux classes d'humanités. Les Collèges de premier ordre sont comparables aux Lycées, pour les classes et les matières d'enseignement; les Collèges de second ordre ont la base d'études des Lycées et il y a, entre ces divers établissements, unité d'esprit. Les arrêtés des 11 janvier, 18 mars et 18 août 1812, qui appliquaient aux Collèges le régime de

la discipline et des études des Lycées, ne faisaient que reprendre et formuler en droit une ressemblance déjà inscrite dans le décret de 1811 et que la pratique avait graduellement accusée. Il restait que la participation des Villes à l'Administration des Collèges était plus grande qu'à l'administration des Lycées et que les professeurs des Collèges et ceux des Lycées n'avaient pas les mêmes grades universitaires, les premiers devant être bacheliers ès lettres ou ès sciences; et les seconds, bacheliers, licenciés, agrégés ou docteurs, suivant la classe dans laquelle ils enseignaient; ajoutons que le décret de 1808 emploie le mot de *régents* pour les Collèges et réserve celui de *professeurs* pour les Lycées. A ces réserves près, les Lycées et Collèges traduisaient une unité pédagogique, l'unité de l'enseignement secondaire. Le souci d'unité demeurait le principal objectif.

Unité par le haut, entre les Lycées et les Facultés; *unité latérale*, entre les Lycées et les Collèges: le Règlement du 19 septembre 1809 maintenait, par ailleurs, l'*unité de la culture* mais il en modifiait les éléments internes. Il cédait une part de l'enseignement scientifique, restaurait une part de l'enseignement littéraire, et l'Empire faisait, en définitive, aux tenants de l'ancien système des études, plus de concessions que le Consulat.

En effet, le Règlement de 1809 établissait six années d'études : cinq années, communes à tous les élèves, et une sixième année qui était, pour les uns, une année de philosophie; pour les autres, une année de mathématiques transcendantes. En d'autres termes, au bout de cinq ans de scolarité, venait une *bifurcation*.

Les cinq années d'enseignement commun comprenaient deux années de *grammaire*, deux années d'*humanités*, une année de *rhétorique*. Les noms anciens revenaient, avec la puissance suggestive des mots. Le grec reprenait son rang parmi les matières obligatoires : on commençait à l'apprendre dès la seconde année de grammaire. L'arithmétique et la géométrie intervenaient avec la troisième année des études. Le nombre d'heures consacrées aux sciences et aux lettres était déterminé; le tableau ci-contre fait ressortir l'importance respective des horaires de l'enseignement littéraire et de l'enseignement scientifique.

RÉPARTITION DE L'ENSEIGNEMENT LITTÉRAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE SUR L'ENSEMBLE DE LA SCOLARITÉ

d'après le Règlement du 19 septembre 1809.

Différence horaire par semaine entre les deux enseignements.

ENSEIGNEMENT LITTÉRAIRE						
1re ANNÉE DE GRAMMAIRE	2e ANNÉE DE GRAMMAIRE	1re ANNÉE D'HUMANITÉS	2e ANNÉE D'HUMANITÉS	RHÉTORIQUE	PHILOSOPHIE	
Français Latin Histoire sainte Mythologie	Français Latin Grec Histoire sainte Mythologie	Français Latin Grec Histoire Géographie	Français Latin Grec Histoire Géographie	Rhétorique Composition en latin Composition en français	Logique Métaphysique Morale	
20 h.	20 h.	15 h.	15 h.	10 h.	8 h.	
		ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE				
		1re ANNÉE D'HUMANITÉS	2e ANNÉE D'HUMANITÉS	RHÉTORIQUE	PHILOSOPHIE	MATHÉMATIQUES TRANSCENDANTES
		Arithmétique Géométrie	Géométrie Algèbre	Trigonométrie Arpentage Levé de plans	Optique Astronomie	Algèbre Géométrie Graphique Histoire naturelle Physique Chimie
		5 h.	5 h.	2 h.	4 h.	15 h.

RÉCAPITULATION

I. Nombre d'heures de lettres.....	88	II. Nombre d'heures de lettres.....	88
Nombre d'heures de sciences..... (La classe de mathématiques transcendantes est comprise.)	31	Nombre d'heures de sciences dans les classes de lettres..... (La classe de mathématiques transcendantes n'est pas comprise.)	16
TOTAL.....	119	TOTAL.....	104

Nous sommes loin de l'égalité entre la culture littéraire et la culture scientifique réalisée par le Consulat. Nous sommes loin de cet emploi du temps, si exactement équilibré, du Lycée de Toulouse, en 1807, où les classes de latin et de mathématiques étaient placées, à tour de rôle, le matin et le soir, comme pour souligner qu'elles avaient la même importance et le même droit. Le régime de 1809 conservait bien l'unité de la culture, mais la proportion attribuée aux lettres et aux sciences n'était plus la même. L'Empire s'éloignait un peu plus qu'auparavant des Écoles centrales, pour se rapprocher des anciens Collèges: il rétrogradait par rapport au Consulat.

L'une des innovations du Règlement de 1809 résidait dans la reconstitution de la classe de philosophie. Aux termes du Règlement, cette classe devait être créée dans les Lycées des chefs-lieux d'Académie seulement. Mais un arrêté du 10 février 1810 établissait une chaire de philosophie dans tous les Lycées. A partir de 1812, date à laquelle le plan d'études des Lycées fut appliqué aux Collèges, il y eut une classe de philosophie dans tous les établissements. A part les ouvrages de Destutt de Tracy qui étaient plutôt des traités de philosophie générale que des manuels scolaires proprement dits et dont Napoléon n'aimait pas la tournure d'esprit trop empreinte d'idéologie, il n'existait pas encore de livres méthodiques à mettre entre les mains des élèves. Les instructions recommandaient, pour cet enseignement, la lecture des meilleurs ouvrages anciens et modernes : parmi les anciens, les *Dialogues* de Platon, les *Analytiques* d'Aristote, les *Traités philosophiques* de Cicéron; parmi les modernes, le *de Augmentis scientiarum* et le *Novum Organum* de Bacon, la *Méthode* et les *Méditations* de Descartes, le chapitre de Pascal sur la manière de prouver la vérité et de l'exposer aux hommes, la *Logique de Port-Royal*, l'*Essai sur l'Entendement humain* de Locke, les *Nouveaux Essais* et la *Théodicée* de Leibniz, la *Recherche de la Vérité* de Malebranche, l'*Existence de Dieu* par Fénelon, l'*Existence de Dieu* par Clarke; la *Logique* de Wolf, les *Principes du Droit naturel*, de Burlamaqui; le *Traité des sensations*, l'*Art de penser*, la *Logique*, de Condillac; les *Lettres* d'Euler à une princesse allemande; l'*Essai analytique sur les facultés de l'âme*, par Charles Bonnet.

Telle apparaît, dans ses grandes lignes et considérée surtout du point de vue de l'enseignement secondaire, l'Université impériale. Comme ampleur de l'entreprise, elle offre, certes, un plus vaste domaine que la réforme scolaire du Consulat; quelques-unes des piè-

ces de l'architecture universitaire française en sont sorties. Mais, comme esprit, elle marque, dans les Lycées, un retour très net vers l'enseignement des anciens Collèges. Napoléon avait-il, en 1809, aussi peu de confiance qu'en 1802 dans la solidité du régime ? Ce qui est sûr et ce que l'histoire de l'institution scolaire paraît très bien établir, c'est que, malgré de grandes réussites extérieures, Napoléon cherchait surtout des appuis spirituels, psychologiques et culturels dans la France d'avant 1789.

***

Il y a plus : il donnait un gage à l'opinion demeurée fidèle à l'ancien régime par la nomination, en 1808, de M. de Fontanes comme Grand-Maître de l'Université. Fourcroy, qui avait collaboré avec zèle à l'administration du Consulat et qui s'attendait, presque avec certitude, à diriger l'Université impériale, était sorti des Assemblées révolutionnaires; il avait pris une part active aux débats relatifs à l'organisation des Écoles centrales et le souvenir de tel de ses discours consacré à l'apologie de l'œuvre scolaire de la Convention subsistait; chimiste, il représentait surtout l'esprit scientifique. Fontanes donnait d'autres garanties. Appartenant à la vieille société, un moment inquiété pour ses origines, rallié à l'Empire, il formait un de ces types d'aristocrates de naissance que Napoléon aurait tant voulu gagner au régime; connu pour ses sentiments religieux, il ne pouvait soulever de suspicion de la part de l'Église; enfin, lettré averti, il était attaché à la culture classique. Il semblait qu'il réunissait toutes les conditions d'ordre social et d'ordre personnel pour mener à bien la haute conciliation dont l'Université était comme la formule gouvernementale, administrative et pédagogique. Surtout, il semblait éminemment qualifié pour inspirer toute confiance à ceux que Napoléon voulait gagner le plus, c'est-à-dire ceux qui n'avaient pas adhéré intimement à la France nouvelle et qui continuaient à se réclamer, dans leurs croyances et dans leur cœur, de l'ancien régime. Ces considérations expliquent que les destinées de l'Université lui furent confiées.

Effectivement, Fontanes plaça aux postes de commande de l'Université des hommes dont la réputation devait, dans son esprit, faire tomber toutes les appréhensions. Ainsi, il s'agissait d'abord de constituer le Conseil de l'Université, composé de dix conseillers titulaires et de vingt conseillers ordinaires. « Fontanes, dit un de ses biogra-

phes, comprenant de quelle importance étaient ces choix, se hâta de présenter et fit accepter à Napoléon, non sans des débats très vifs, trois hommes dont le choix, lui dit-il, devait le plus *rassurer les pères de famille :* l'Abbé Emery, directeur du séminaire de Saint-Sulpice; M. de Beausset, ancien évêque d'Alais, et M. de Bonald. Pour marquer encore plus la tendance religieuse de ses vues, Fontanes appela successivement auprès de lui, comme inspecteurs généraux et conseillers ordinaires, de vénérables membres de l'*Oratoire*, de la *Doctrine chrétienne* ou de l'Ordre des *Bénédictins*, dom Despeaux, les Pères Ballan, Daburon, Roman, le spirituel et vertueux Joubert, etc... L'Abbé Adry, l'Abbé Gallard, oncle de M. l'Evêque de Meaux, furent adjoints à la Commission des livres classiques. Enfin, M. l'Abbé Frayssinous, aujourd'hui Evêque d'Hermopolis, dont les éloquentes conférences avaient longtemps alarmé la philosophie moderne, fut nommé par Fontanes, Inspecteur de l'Académie de Paris » (40).

Ainsi, le haut personnel avait presque pour mission de maintenir dans l'Université l'influence de l'Église. On voulait instituer le monopole, au nom d'un droit d'État; mais les cadres manquaient ou bien ils étaient évincés, et les éléments auxquels on faisait appel militaient pour l'Église : l'œuvre entreprise était faussée intérieurement et ce fut surtout le résultat de l'action de Fontanes. Aulard intitule un des chapitres de son livre : *Fontanes, Grand-Maître, sa demi-trahison.* « Il est sûr, dit-il, que Napoléon, pourtant bon juge en hommes, s'était trompé sur le compte de Fontanes. S'il entrait dans les vues de Napoléon de faire collaborer les hommes de l'ancien régime avec les hommes du nouveau aux œuvres universitaires, c'était pour les rallier tous à sa personne. Mais c'était trahir ses vues que confier rectorat et décanat à un prêtre fanatique. C'est ce que Fontanes fit en plus d'un cas » (41).

Sous le couvert de la politique de conciliation officiellement poursuivie, toute une série de mesures administratives bienveillantes pour l'enseignement libre étaient adoptées. D'abord, la religion était reconnue comme un facteur moral ayant sa place normale dans toute l'éducation. Un aumônier était attaché à chaque établissement. En-

(40) Roger, Notice biographique, dans *Œuvres* de M. de Fontanes, avec une notice biographique de M. Roger, de l'Académie française, et une autre de M. Sainte-Beuve. Paris, Hachette, 1839, 2 vol., vol. I, p. XXIV.

(41) A. Aulard, vol. cit., p. 207.

suite, des facilités étaient faites au personnel de l'enseignement libre pour l'amener à faire partie de l'enseignement d'État. L'arrêté du 22 août 1809 conférait, sans examen, le grade de bachelier aux membres des anciennes corporations enseignantes ayant exercé pendant dix ans. Le décret du 18 octobre 1810, garantissait les droits à une pension de retraite de ces mêmes membres des corporations enseignantes entrés dans la nouvelle Université. Les élèves des séminaires devaient subir l'examen du baccalauréat; mais, aux termes du décret du 9 avril 1809, pendant la période intermédiaire réclamée par l'ouverture des Facultés, les professeurs des séminaires continuaient à délivrer le certificat d'aptitude. En outre, par arrêté du 28 octobre 1811, les aspirants à l'état ecclésiastique étaient exemptés, pour leur admission au baccalauréat, des droits d'examen et de diplôme. Enfin, il était dit que les institutions et pensions devaient envoyer leurs élèves au Lycée ou au Collège; qu'elles n'avaient pas le droit de faire concurrence aux établissements de l'État; mais cette mesure qui, réellement, introduisait dans la pratique le monopole de l'enseignement, n'était adoptée que par le décret du 15 novembre 1811; elle avait été prise de manière progressive; avant de faire l'objet d'un décret, elle avait été prescrite par Fontanes, dans ses circulaires, non suivies d'effet, des 12 octobre, 5 et 10 novembre 1810. En réalité, c'est de 1811 que date l'acte décisif qui institue le monopole; et comme 1811 marque, à la fois, l'apogée de l'Empire et le commencement de la chute, on peut dire que le monopole a très peu existé dans les faits et qu'il a consisté, presque uniquement, dans la redevance fiscale payée par les établissements libres à l'Université, redevance fiscale d'ailleurs très mal supportée, très impopulaire et qui valut à Napoléon beaucoup de ressentiments.

Qu'était-ce donc, dans les faits et dans la réalité de la vie nationale, que ce monopole universitaire, expression de l'absolutisme impérial et du gouvernement personnel ? Pas grand'chose; et nous en revenons à cette vérité, d'ordre sociologique, que les institutions ne se décrètent pas.

« Au début, dit Aulard en parlant du monopole, on n'essaya même pas d'en faire une réalité. Il ne semble pas qu'une école privée ait été fermée, quand l'Université impériale s'établit. Le monopole consiste surtout dans le fait qu'une redevance fut payée par chaque école privée au trésor de l'Université. Pour ce qui est de l'enseignement, le monopole ne fut d'abord qu'une surveillance plus réglée, par l'in-

troduction de toutes les écoles privées dans le cadre de l'Université.

« Fortifiées plutôt par le prestige de l'Université, garanties contre l'arbitraire du Gouvernement par ce mot même d'Université inscrit sur leurs portes, et surtout par la bienveillance de Fontanes, les maisons d'enseignement privé firent aux lycées de l'État et aux collèges communaux une concurrence au moins aussi efficace que sous le régime de la loi du 11 floréal an X.

« C'est pour déjouer cette concurrence que Napoléon voulut faire du monopole une réalité par le décret du 15 novembre 1811 qui avait pour but de vider les écoles privées au profit des Lycées et Collèges. Mais, à partir de 1812, l'Empereur, éloigné de la France, luttant contre l'Europe, puis vaincu, ne put pas surveiller l'application du décret du 15 novembre 1811. Fontanes l'appliqua mollement, ou plutôt se fit le complice de l'enseignement privé, qui n'avait perdu qu'une partie de son effectif scolaire quand survint la chute de l'Empire.

« Le monopole n'exista donc jamais, en ce sens que jamais l'Université ne fut seule à donner l'enseignement comme ç'avait été annoncé » (42).

⁂

Dès sa fondation, l'Université fut une institution déviée de son sens et de sa fin, une institution qui ne pouvait pas rendre ce que contenait sa formule, une institution *freinée* aussitôt que créée. M. Vial distingue les *institutions-moteurs* et les *institutions-freins* et il range l'Université parmi les institutions-freins. Si nous appliquons à ce jugement la méthode de Durkheim qui cherchait dans l'origine des institutions l'explication de leur caractère, nous penserons que l'Université fut, à sa naissance même, une *institution-frein*.

Elle le fut d'abord, par la conception même de Napoléon qui, voulant remédier à ce qu'il regardait comme l'erreur fondamentale de la Convention, ambitionnait de reprendre, dans la France nouvelle, tout ce qui pouvait être sauvé des traditions, des opinions et croyances, des études, des états d'esprit, des préjugés même d'ancien régime. Institution-frein, parce qu'institution double; double, par le plan d'études où l'héritage de la Convention était accolé à celui des vieux Collèges; double, par le monopole de droit qui était comme démenti par les concessions de fait; double, parce que le moteur-éducation

(42) A. Aulard, vol. cit., pp. 368-369.

publique était arrêté par le frein-religion; double, parce qu'on entendait fermer les établissements libres, mais qu'on ne demandait qu'à en recevoir le personnel, les effectifs et même les locaux, dans l'Université.

Elle le fut, ensuite, par l'administration de Fontanes, par la manière dont il présida à son fonctionnement et dont il s'employa, du dedans, à en altérer l'esprit.

Le programme de Napoléon soulevait donc des difficultés extrêmes et, pratiquement, il s'avérait irréalisable. Par l'organisation des Facultés, par la relation établie entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, par l'unité de culture conforme au plan d'études de 1809, par l'Université de France, le monopole de l'enseignement et la manière dont il entendait ce monopole, Napoléon suivait, avec autant d'application que d'impuissance, avec autant de patience que de brusques sautes d'absolutisme, son idée des *masses de granit* jetées sur le sol du pays. Il voulait rassembler dans les mains de l'État, c'est-à-dire dans les siennes, dans les siennes c'est-à-dire dans celles de l'État, l'éducation nationale comme condition de la paix politique et sociale, sans laquelle il sentait, depuis le premier jour, que le régime était précaire et voué à sa perte. Il composa une œuvre administrative solide comme un plan de bataille. Les Académies, l'École Normale, l'agrégation, les Lycées et Collèges, le baccalauréat subsistent. Il eut recours à l'effet du *decorum* et de la hiérarchie: les exercices militaires, le prestige des distributions de prix et des cortèges en robe, la surveillance des préfets, la sévérité des règlements disciplinaires.

Mais la vérité est que l'Université ne lui appartenait pas. Elle était remplie de fissures, comme son blocus continental. Comme son blocus continental, elle était une conception vaste, germée dans un esprit que l'ampleur de la tâche entreprise ne rebute pas; mais on a beau jeter un réseau sur certaines difficultés : on les apaise un moment, on les irrite peut-être, on les rend ingénieuses à la résistance; on ne les supprime pas. Même quand l'avenir doit garder, de l'œuvre réalisée, des parties solides, reconnues excellentes, les contemporains refusent leur adhésion secrète. C'est contre cette adhésion secrète que se heurtait le Consulat; c'est contre cette même adhésion secrète que continue à se heurter l'Empire, malgré l'élévation et la judicieuse combinaison du plan, malgré les précautions prises, malgré le gant de velours que se donnait la main de fer.

C'est un ami de Fontanes, Chateaubriand, qui portait sur l'Université impériale le jugement le plus sévère : « Ce n'était pas tout d'enchaîner les pères, il fallait aussi disposer des enfants. On a vu des mères accourir des extrémités de l'Empire et venir réclamer, en fondant en larmes, les fils que le Gouvernement leur avait enlevés. Ces enfants étaient placés dans les écoles où, rassemblés au son du tambour, ils devenaient irréligieux, débauchés, contempteurs des vertus domestiques. Si de sages et dignes maîtres osaient rappeler la vieille expérience et les leçons de morale, ils étaient aussitôt dénoncés comme des traîtres, des fanatiques, des ennemis de la philosophie et du progrès des lumières. L'autorité paternelle, respectée par les plus affreux tyrans de l'antiquité, était traitée par Buonaparte d'abus et de préjugé. Il voulait faire de nos fils des espèces de mamelouks sans Dieu, sans famille et sans patrie... Encore quelque temps d'un pareil règne et la France n'eût plus été qu'une caverne de brigands » (43).

Bien que ces lignes, écrites en 1814, relèvent de la diatribe plutôt que de l'histoire, elles sont significatives. Elles traduisent l'opinion de tous ceux qui considéraient l'Université avec appréhension et qui ne purent se résoudre à l'accepter. En fait, ayant dressé une sorte de système de contre-poids, Napoléon en était réduit à un jeu de bascule et lui-même passait de la longue patience aux sautes d'humeur sans lendemain. Nous emprunterons à Aulard sa conclusion : « Lui si autoritaire, si clairvoyant, devant qui on croit que tout le monde tremblait, on l'y voit (dans l'Université) joué et à demi-trahi par Fontanes, nullement dupe, mais ne se décidant ni à renvoyer Fontanes, ni même à se passer de sa conversation, croyant toujours reconquérir ce cœur de courtisan par le prestige de son génie et, en somme, lui pardonnant tout. Cet homme aux colères terribles, aux fantaisies tyranniques, n'était donc despote que par moments et il n'inspirait pas à ceux qui le connaissaient bien, et qui savaient le manier, tant de terreur qu'on l'a dit, puisque Fontanes se permettait tout ce qu'il s'est permis et peut-être plus que n'eût supporté un prince débonnaire, un Louis XVIII ou un Louis-Philippe » (44).

Ce qui est certain, c'est que l'Université impériale, bien que le

(43) Chateaubriand, *De Buonaparte et des Bourbons*, 30 mars 1814, Œuvres complètes, VII, 9.

(44) Aulard, vol. cit., p. 369.

monopole fût plus apparent que réel, bien que de larges concessions eussent été faites à l'Église, ne répondait pas à l'état d'esprit d'une partie importante et irréductible de l'opinion. Malgré la réapparition des Collèges et des humanités, on dénonçait en elle la philosophie du XVIII[e] siècle et l'époque des lumières. Elle avait, en vain, donné asile aux adversaires du régime : non seulement elle ne fut pas un instrument de règne, mais elle prépara la chute de son fondateur. Cournot dit que Bonaparte sacrifia les grandes tendances du siècle aux convenances du moment. Oui, sans doute; mais les tendances du siècle, dégagées par la Convention, constituaient une anticipation par rapport à l'état général et moyen des esprits. L'œuvre du Consulat et de l'Empire dont l'intention était, effectivement, de répondre aux convenances du moment, n'y répondait pas d'une manière suffisante. Dès lors, et sans vouloir à toute force introduire, après coup, une logique dans les événements de l'histoire, que pouvait-il rester, sinon l'hypothèse d'une *restauration* ?

CHAPITRE II

LA RESTAURATION DES COLLÈGES

« Fondée par la loi de 1806, organisée par le décret du 17 mars 1808, l'Université de France, dit Henri Baudrillart, avait été abolie par une Ordonnance royale du 17 février 1815. Mieux éclairée, mais ne pouvant encore se détacher de ses préventions défavorables, la seconde Restauration prit un moyen terme. L'Université fut maintenue, mais le Grand-Maître supprimé et le Conseil royal d'Instruction publique presque aboli. La puissance exécutive du premier et le pouvoir délibératif du second se trouvèrent concentrés entre les mains d'un Comité d'Instruction publique. M. Royer-Collard, pensant que cette accumulation de pouvoirs ne serait qu'un empêchement à l'action de l'Université, se porta pour le défenseur de l'ancienne hiérarchie. Il soutint une double lutte, et contre les ennemis de l'Université qui, revenant à la charge, voulaient qu'elle cessât de faire un corps, et contre ses partisans trop tièdes qui consentaient à la laisser mutiler. Aux prétentions de M. Laîné qui demandait à la réduire aux simples proportions d'une division de l'intérieur, aux censures de M. de Villèle, il opposa cette belle définition que *l'Université, c'est l'État appliqué à la direction générale de l'éducation publique.* Il eut raison de toutes les résistances. Le 1er novembre 1820, la Commission prenait le nom de Conseil royal d'instruction publique et le 1er juin 1822 voyait rétablir le titre et les attributions du Grand-Maître » (1).

Cependant, le Grand-Maître était l'Abbé Frayssinous, évêque d'Hermopolis. Investi, le 1er juin 1822, de l'autorité gouvernementale sur l'Université, il recevait bientôt la récompense de son activité et de l'orientation qu'il avait imprimée à l'Université : l'Ordonnance royale du 26 août 1824 le nommait, en effet, Ministre secrétaire d'État des Affaires Ecclésiastiques et de l'Instruction publique. L'Univer-

(1) Henri Baudrillart, *M. Royer-Collard*, Revue des Deux Mondes, janvier 1847.

sité ne répondait donc plus tout à fait à la définition de Royer-Collard. Elle était moins l'*État appliqué à la direction générale de l'éducation publique* que l'expression et comme le symbole de *l'alliance retrouvée du trône et de l'autel.* Le même mot ne recouvrait plus la même notion de droit public, ni le même contenu de la notion d'État.

Il importe donc, pour fixer l'atmosphère générale au sein de laquelle interviennent les réformes de l'enseignement et les modifications apportées aux plans d'études, de marquer, par le rappel de quelques faits et de quelques étapes, la tournure prise par l'Université sous le Gouvernement de la Restauration.

***

A vrai dire, Louis XVIII avait commencé par déclarer que les institutions scolaires de l'Empire seraient maintenues; c'était l'objet de l'Ordonnance royale du 22 juin 1814. Il ne put pas, cependant, garder longtemps cette position, car ce qu'on attendait de lui, ce n'était pas, certainement, en matière d'instruction publique, la conservation des institutions de l'Empire. Aussi une nouvelle politique s'amorce-t-elle bientôt. Sans nous arrêter, pour le moment, au Statut des études, du 28 septembre 1814, que nous aurons occasion de mentionner plus loin, nous signalerons, pour l'esprit qu'elle reflète, l'Ordonnance du 5 octobre 1814. Ce document contenait, en effet, un certain nombre d'innovations caractéristiques: d'abord, les petits séminaires étaient affranchis de toute dépendance à l'égard de l'Université; ensuite, les archevêques et évêques obtenaient le droit d'ouvrir une *école ecclésiastique* par département, destinée à assurer le recrutement des grands séminaires : les élèves de ces écoles étaient dispensés de suivre les cours des Lycées et Collèges, exemptés de toute rétribution à l'Université et autorisés, néanmoins, à subir les épreuves du baccalauréat et à parvenir au grade de bachelier, sans verser à cet effet aucun droit d'examen. Une grande faveur était ainsi accordée aux écoles ecclésiastiques. Bien entendu, les évêques nommaient à tous les emplois de direction ou d'enseignement, dans ces établissements. En bref, l'Ordonnance du 5 octobre 1814 contenait la reconnaissance de l'enseignement de l'Église, en face de l'enseignement de l'État; grands séminaires, petits séminaires, écoles ecclésiastiques d'un côté; lycées et collèges, de l'autre.

L'Ordonnance du 17 février 1815 rétablissait l'ancien système d'enseignement supérieur. Elle remplaçait l'Université par dix-sept universités locales. Les Recteurs nommaient à tous les emplois de l'administration ou de l'enseignement. Chacune des Universités était placée sous la surveillance d'un Conseil royal, présidé par un évêque. La redevance universitaire était abolie. C'était un effort en vue de la décentralisation intellectuelle et de la résurrection de foyers provinciaux autonomes: libéralisme substitué à étatisme; renonciation aussi à ce qui avait été l'ambition de la Révolution et de l'Empire, à ce qui subsistait dans la définition de Royer-Collard, à l'Université conçue comme l'État appliqué à la direction générale de l'éducation publique. La même Ordonnance remplaçait le mot de *Lycées*, d'origine révolutionnaire, par la dénomination de *Collèges royaux*. Ces deux textes consacrent les prérogatives de l'Église.

L'Ordonnance du 17 février 1815 ne put être mise à exécution : par décret du 30 mars 1815, Napoléon rétablissait l'Université impériale. La seconde Restauration fut moins libérale que la première et resserra l'union de l'Université et de l'Église.

Elle exerça d'abord une vive répression sur les éléments de l'Université. « Tout un Collège fut licencié dans les premiers jours de la Restauration; sept proviseurs, six censeurs, trois économes, cinquante-sept professeurs, dix-huit principaux, cent quatre régents et un très grand nombre de maîtres d'études furent destitués, suspendus ou déplacés; plus de trois cents élèves boursiers furent renvoyés. Les nouveaux choix de l'Université se portaient principalement sur des membres du clergé; dans les premiers mois de 1816, on comptait déjà plus de six cents ecclésiastiques en exercice dans les établissements d'instruction publique... Dans l'espace de deux années, près de quatre cents maîtres et répétiteurs furent destitués de leur titre, à Paris seulement » (2).

En même temps, on confirmait ou on accentuait la rigueur des règlements. L'Ordonnance du 15 août 1815 supprimait le Grand-Maître, confiait ses pouvoirs à une Commission royale de l'instruction publique, rétablissait sur tous les élèves des collèges, institutions, pensions, la redevance universitaire; elle maintenait seulement, parmi les mesures prises pendant la période précédente, la division par académies. Par arrêté du 31 octobre 1815, suivi de l'Ordonnance du

(2) Kilian, vol. cit., p. 145.

18 janvier 1816, seize Facultés de lettres et trois Facultés de sciences étaient supprimées. Les statuts des 5 et 14 décembre 1815 donnaient une nouvelle réglementation à l'Ecole Normale qui allait connaître de prochaines vicissitudes. Les arrêtés des 11 janvier 1816, 5 avril, 9 août 1817 prescrivaient à tous les répétiteurs des institutions de faire renouveler les autorisations, en vertu desquelles ils exerçaient, et édictaient les sanctions prévues, dans le cas où ces prescriptions ne seraient pas respectées. L'arrêté du 12 octobre 1816 rappelait que la fréquentation des Collèges était obligatoire pour tous les élèves des établissements particuliers. La Circulaire du 20 octobre 1818 faisait connaître que des poursuites seraient dirigées contre les écoles clandestines ou non régulièrement autorisées.

Ainsi, toute une série de mesures, échelonnées sur les premières années de la Restauration, ont pour objet de discipliner l'Université elle-même et de rendre plus efficace l'exercice de sa juridiction sur les autres établissements. Lorsque ces mesures furent suffisamment entrées dans le domaine des applications, la Commission royale de l'Instruction Publique prit le nom de Conseil royal de l'Instruction Publique, en vertu de l'Ordonnance du 1er novembre 1820, et le président du Conseil de l'Instruction publique, M. de Corbière, reçut le titre de Ministre Secrétaire d'Etat. Pendant cette période, l'influence de l'Eglise s'installait de plus en plus dans l'Université, si bien que l'Université plus réglementée c'était, en réalité, l'Eglise plus puissante.

Cet état de choses est traduit par l'Ordonnance du 27 février 1821, qui est comme la Charte de l'Instruction Publique. « Les bases de l'éducation des Collèges, dit cette Ordonnance, sont la religion, la monarchie, la légitimité, et la Charte. L'évêque diocésain exerce, pour tout ce qui concerne la religion, son droit de surveillance sur tous les Collèges de son diocèse; il les visitera lui-même ou les fera visiter par un de ses vicaires-généraux, et provoquera auprès du Conseil royal les mesures qu'il aura jugées nécessaires » (3). Le rapport qui accompagnait l'Ordonnance précisait les intentions du Gouvernement. Il s'agissait de fortifier « les liens qui doivent unir au clergé, dépositaire des doctrines divines, le corps chargé de l'enseignement des sciences humaines » et de donner à la jeunesse « naturellement disposée à se livrer aux théories qui favorisent des passions en apparence géné-

(3) Kilian, vol. cit., p. 152.

reuses et nobles, cette direction religieuse et morale, sans laquelle il lui est impossible de résister aux séductions dont elle est environnée ». Par cette Ordonnance, l'autorité ecclésiastique était admise à intervenir directement dans l'administration et le contrôle des Collèges; les aumôniers, qui étaient comme des censeurs moraux dans les établissements, se voyaient assimilés aux censeurs des études et ils percevaient un traitement égal, de même qu'une égale pension de retraite; enfin, l'Ecole Normale subsistait encore, mais l'ouverture d'Ecoles Normales régionales était autorisée près du Collège royal de chaque centre d'Académie.

L'année suivante, par Ordonnance du 1er juin 1822, l'abbé Frayssinous, évêque d'Hermopolis, était nommé Grand-Maître de l'Université. Par les Circulaires du 17 juin et du 12 juillet 1822, il manifestait ses intentions : développer principalement l'éducation morale et religieuse de la jeunesse et associer le Clergé à l'œuvre de l'Université. L'un de ses premiers actes fut de provoquer l'Ordonnance du 6 septembre 1822, qui portait suppression de l'Ecole Normale. Moins de deux ans après, l'Ordonnance du 8 avril 1824 dépouillait l'Université de sa juridiction sur les écoles primaires, confiées à la surveillance des évêques; les concours d'agrégation étaient ouverts auprès des Ecoles Normales régionales et l'élimination des candidats ou des professeurs suspects facilitée par le contrôle des autorités locales. Frayssinous visait à subordonner l'Université à l'Eglise. « Les obstacles seront grands, disait-il dans sa Circulaire du 14 avril 1824, mais nous ne nous arrêterons point. Continuons de marcher d'un pas ferme vers une véritable régénération : il n'est pas d'obstacle qu'on ne puisse vaincre avec du bon sens et du caractère. Dites aux chefs d'établissements que, si le bâtiment qu'ils occupent et son mobilier leur appartiennent, les enfants qu'on leur confie sont à la religion, à leurs familles, à leur roi et à leur pays et que l'autorisation pour enseigner n'est pas le droit de les égarer par de mauvaises doctrines » (4) : par Ordonnance du 26 août 1824, Frayssinous était nommé Ministre Secrétaire d'Etat des Affaires ecclésiastiques et de l'Instruction Publique.

La Restauration maintenait donc l'Université; mais elle la plaçait comme en tutelle. Des deux principes qui s'affrontaient depuis 1762, l'un prenait sa revanche sur l'autre. L'Etat appliqué à la direction

(4) Kilian, vol. cit., p. 164.

générale de l'éducation publique, disait Royer-Collard : l'État était encore impuissant à s'acquitter de cette tâche. Napoléon l'avait senti; mais, du moins, à travers des alternatives d'absolutisme et de mansuétude, à travers l'optique à la fois grossissante et fallacieuse du prestige personnel, avait-il voulu obtenir, d'un côté, le concours de l'Eglise et sauvegarder, de l'autre, la suprématie de l'Etat. La Restauration rentre dans la « légitimité », dans l'ordre moral traditionnel et assure à l'Eglise un privilège sur l'Université.

⁂

Nous avons considéré jusqu'ici l'esprit qui anime la Restauration et qui préside à la réorganisation de l'Université. Cet esprit retentit sur la confection du plan d'études et l'on peut résumer les mesures pédagogiques de la Restauration en disant qu'elles tendent à rappeler l'ancien système des études. Nous constaterons, une fois de plus, qu'il y a corrélation, une corrélation plus ou moins étroite mais toujours saisissable, entre l'état général de l'opinion, à un moment donné, et le contenu de l'enseignement; entre les institutions politiques et les institutions scolaires. Sans doute, ici encore, toute la durée du régime de la Restauration ne pourra être mise sur le même plan, il y aura des étapes à marquer, des coïncidences à établir, des nuances à souligner. Il y aura à tenir compte aussi des changements politiques eux-mêmes qui sont intervenus dans le développement de la Restauration et enfin de ce que, indépendamment de la volonté des gouvernements, la science, l'évolution de la vie, les faits sociaux pèsent, de leur côté, sur les programmes d'enseignement. Essayons donc, en retenant ces motifs de variation, de nous faire une idée du mode d'éducation proposé à l'époque.

Le statut du 28 septembre 1814 apportait déjà quelques modifications au régime des Lycées et Collèges, ainsi qu'au plan d'études. Il faut noter d'abord que les établissements universitaires étaient libérés de toute imitation de l'armée. L'Empire, c'était la guerre. La Restauration fut la paix. Le Gouvernement tint à faire ressortir nettement, et à bon droit, ce caractère nouveau de la politique générale. Les exercices militaires furent supprimés et il était interdit de faire pénétrer aucune arme dans les établissements d'enseignement. Au point de vue proprement scolaire, la dénomination adoptée pour les classes fut celle qui subsiste encore aujourd'hui : 6e, 5e, 4e, etc..., au

lieu de : 1re année, 2e année, etc... Le latin et le grec formaient le fond des études. La durée de la scolarité comprenait sept ans au lieu de six. La dernière année qui, sous le régime précédent, comportait une bifurcation entre la classe de philosophie et celle de mathématiques transcendantes, était réservée à la philosophie : l'option disparaissait. La classe de philosophie avait, au programme, l'instruction religieuse, la logique, la morale, la métaphysique, l'histoire de la philosophie; à ces matières s'ajoutait le cours de mathématiques, de statique, de physique mathématique. L'enseignement scientifique commençait dans la classe de 3e, c'est-à-dire la quatrième année d'études, non dans la troisième année d'études comme auparavant.

Mais, tout compte fait, les différences qui existent entre l'organisation scolaire issue du statut de septembre 1814 et celle de 1809 ne sont pas très importantes. Dans l'ensemble, cependant, l'accent est mis sur la culture littéraire et gréco-latine. Certes, la *fusion* des cultures demeure et tous les élèves, à partir de la classe de 3e, font à la fois des lettres et des sciences. Mais, comme les études durent un an de plus et qu'on commence l'enseignement des sciences un an plus tard, le programme scientifique n'augmente pas et la culture littéraire se trouve seule bénéficier, en définitive, du remaniement apporté au plan de 1809. D'autre part, après la rhétorique, l'option entre la classe de philosophie et celle de mathématiques transcendantes disparaît : l'année terminale est une année de philosophie. Il est vrai que cette année de philosophie comprend un programme de matières scientifiques, mais ce programme ne remplace pas entièrement celui de l'ancienne classe de mathématiques transcendantes, d'autant que la spécialisation scientifique n'existe plus. Au total, on peut donc considérer que les lettres sont avantagées, bien que le statut de 1814 constitue seulement une retouche apportée au plan de 1809 plutôt qu'une réforme de fond : nous sommes encore à l'époque où Louis XVIII venait de déclarer que rien ne serait changé au régime universitaire et où une Restauration conciliante semblait hésiter sur la voie à suivre.

***

Sur l'enseignement de l'histoire, le statut de septembre 1814 contenait une disposition intéressante. Il était dit, en effet, que toutes les classes devaient être de 2 heures; mais, à partir du 1er avril et jusqu'aux vacances scolaires, les classes duraient 2 h. 1/2; la demi-heure

ainsi ajoutée était consacrée à l'enseignement de l'histoire et de la géographie : première tentative pour constituer un enseignement historique à part, pour donner à l'histoire une place qui soit la sienne et pour ne pas englober l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement littéraire général, tentative encore bien timide, cependant, et place bien réduite.

Quelques années plus tard, Royer-Collard, en sa qualité de président de la Commission d'Instruction publique, devait reprendre la question de l'enseignement de l'histoire. Par arrêté du 15 mai 1818, il était dit que l'histoire serait confiée à un professeur ou à un agrégé spécial dans tous les Collèges royaux et dans les Collèges communaux désignés par la Commission. L'arrêté du 9 novembre 1818 précisait que la géographie et la chronologie ne seraient pas séparées de l'histoire et que deux heures seraient affectées à cet enseignement dans chaque classe, à partir de la quatrième et jusqu'à la rhétorique comprise. La Commission se réservait d'indiquer les traités abrégés d'histoire, à l'usage des élèves, et de composer des programmes appropriés à chaque classe, programmes qui parurent en 1820.

Cette même année, la Circulaire du 4 juillet 1820 recommandait le *Traité de géographie* de Letronne et l'*Atlas* de Bruée. Elle prescrivait l'installation, dans chaque classe, de tableaux chronologiques, d'une carte générale et de cartes particulières de géographie. Elle instituait un prix d'histoire et géographie dans toutes les classes de Collèges. L'histoire et la géographie faisaient partie des matières de l'examen de passage, de chaque classe dans la classe supérieure. Enfin, des conseils de prudence et de modération étaient donnés aux professeurs : « Le professeur aurait une fausse idée des soins qu'on attend de son zèle, disait la Circulaire, s'il se croyait obligé d'entrer dans les développements et dans les discussions de haute critique qui appartiennent à un enseignement approfondi : ce n'est point ici un cours de Faculté. Le professeur ne peut espérer d'être utile à ses élèves qu'en se mettant toujours à leur portée; c'est pour eux, et non pour lui, qu'il doit faire sa classe. Son objet étant de graver dans leur mémoire les principaux faits de l'histoire, dont on n'acquiert la connaissance qu'imparfaitement et avec beaucoup de difficultés dans un âge plus avancé, il ne doit chercher d'autres ressources d'intérêt que dans la simple exposition des faits historiques et dans la liaison naturelle qu'ils ont entre eux. Il doit surtout éviter tout ce qui pourrait appeler les élèves dans le champ de la politique

et servir d'aliment aux discussions de partis. Cet avertissement regarde particulièrement le professeur chargé de l'enseignement de l'histoire moderne. Sans doute, il lui serait difficile et il ne conviendrait pas de dérober à la jeunesse la connaissance de certains faits qui sont du domaine de l'histoire; mais il doit s'abstenir de tout commentaire : c'est par la simplicité et la gravité de son récit qu'il éloignera les allusions et les fausses conséquences que l'inexpérience de la jeunesse pourrait en tirer » (5).

En même temps qu'on faisait ainsi ressortir la physionomie de l'enseignement historique, auquel les instructions donnaient d'ailleurs un but surtout moral, on s'appliquait à séparer, plus nettement qu'ils ne l'avaient été jusque là, l'enseignement de la classe de rhétorique et celui de la classe de philosophie. En effet, les élèves avaient pris l'habitude de suivre, au cours d'une seule et même année scolaire, la classe de rhétorique et celle de philosophie. L'enseignement philosophique était conçu comme une sorte de complément de l'enseignement littéraire; mais cette pratique, qui faisait suivre en même temps la classe de rhétorique et de philosophie, se justifiait difficilement depuis que le statut de 1814 avait incorporé à la classe de philosophie tout un programme de culture scientifique. L'intérêt de bonnes études était donc de bien séparer l'année de rhétorique de celle de philosophie. L'arrêté du 30 octobre 1820 y visait. Les élèves n'étaient pas autorisés à suivre concurremment les deux classes. Un prix d'honneur de philosophie était institué au concours général, distinct du prix de rhétorique; la dissertation philosophique, au concours général, devait être rédigée en latin. La même Circulaire conviait les professeurs de philosophie à éviter un enseignement trop élevé et à exercer les élèves à argumenter et à composer sur les questions les plus importantes ou les thèmes les plus généraux de la philosophie. Comme l'enseignement de l'histoire, l'enseignement de la philosophie devait être un enseignement de culture générale et convenir aux Collèges, non aux Facultés.

En résumé, pendant cette période qui va jusqu'en 1820, nous trouvons quelques retouches apportées au plan d'études, une importance accrue accordée à l'histoire, une précision plus grande donnée à la rhétorique et à la philosophie, un effort pour séparer certains

(5) A. Rendu, *Code Universitaire*, p. 561, n° 2.

enseignements, pour leur donner un commencement d'autonomie; mais ces diverses modifications n'engagent pas encore une conception pédagogique fondamentale.

***

Il n'en est pas de même avec le statut du 4 septembre 1821. Ce statut est consécutif à l'Ordonnance du 27 février de la même année, dont nous avons plus haut mentionné l'esprit et par laquelle la Restauration entreprenait une action d'ensemble sur l'Université : la définition des bases morales de l'éducation, l'intervention de l'autorité ecclésiastique dans la surveillance des Collèges, la création des Écoles Normales régionales en étaient les points essentiels. Quelle application des idées et directives générales de l'Ordonnance de février, le statut de septembre a-t-il faite au système des études ?

Ce qui caractérise le statut de 1821, c'est la répartition introduite entre l'enseignement littéraire et l'enseignement scientifique : la place que tiennent les lettres est considérablement augmentée; celle qu'occupent les sciences, très réduite. En effet, pendant toute la scolarité et jusqu'à la rhétorique comprise, l'enseignement des Collèges est principalement constitué par une culture littéraire et gréco-latine; les sciences, exception faite pour les rudiments de « calcul » enseignés en 6e et en 5e, n'apparaissent qu'après la rhétorique, dans la classe de philosophie qui dure deux ans. Lettres et sciences sont ainsi complètement séparées. On renonce au principe du parallélisme des cultures et l'on adopte celui des cycles successifs : un cycle littéraire allant jusqu'à la rhétorique incluse et un cycle scientifique ramassé dans les deux années de philosophie. C'est là le grand fait nouveau qu'on n'avait pas cru pouvoir affirmer encore, depuis les Écoles centrales. Désormais, on déclare que l'éducation de l'homme est surtout obtenue par l'instruction religieuse à laquelle s'ajoute, durant de longues années, un enseignement littéraire. C'est par les belles-lettres qu'on touche le fonds d'humanité que chacun porte en soi; plus tard, une fois que les assises humaines seront ainsi fortement posées, il sera loisible de songer à la culture scientifique qui est surtout conçue comme une préparation d'examens : baccalauréat et grandes écoles. C'est l'idée de Frayssinous, disant qu'il s'attache moins aux lumières et aux talents qu'à la formation morale de l'homme.

Qu'un système d'études implique donc une conception de l'homme, nous le voyons une fois de plus. Au XVIII[e] siècle, le développement des sciences avait exercé une pression sur les Collèges, qui résistaient. La Convention avait largement ouvert les portes aux disciplines scientifiques et à leurs applications. Le Consulat et l'Empire avaient tenté une conciliation. Il semblait acquis que l'homme contemporain dût avoir, tout à la fois, une culture littéraire et une culture scientifique. Après quelques années de temporisation, la Restauration retournait au type d'homme d'ancien régime. La Restauration politique n'était pas complète, sans une restauration scolaire.

Cependant, il reste à savoir si ce type d'homme, contre lequel on s'insurgeait déjà au XVIII[e] siècle, serait viable au XIX[e]. Tous les débats que nous aurons à connaître viennent de là et nous en saisissons ici l'origine, dans ce Statut de 1821 qui va bien au delà, comme abandon des disciplines scientifiques, du statut de 1809. Déjà, en 1809, on était loin de 1802; mais, du moins, malgré la large part faite aux études classiques, le principe de la simultanéité des cultures, à partir de la première année d'humanités était-il respecté. On y renonce, en 1821, et on ne pourra pas s'en tenir à cette renonciation. Car toutes les difficultés à intervenir — et prochainement — viendront de l'enseignement scientifique, et de quelques autres enseignements récents qui réclameront leur place dans les programmes, dans les horaires, dans l'éducation de l'homme. Le plan de 1821 subira donc des modifications inévitables et il les subira, sans tarder, dans le cours même de la Restauration. Mais l'enseignement gréco-latin ne cédera jamais qu'à contre-cœur et une préoccupation constante sera de maintenir sa primauté. Bornons-nous à souligner, pour le moment, que la restauration, du point de vue des études, s'est faite à cette date et avec cette netteté.

⁂

Des instructions pédagogiques étaient contenues dans le statut de 1821. Elles comportaient les titres de divisions suivants : *Instruction religieuse, Enseignement élémentaire, Enseignement des lettres, Enseignement des sciences.* Nous reproduisons les instructions relatives à l'enseignement des lettres et à l'enseignement des sciences.

« *Enseignement des lettres.* — L'enseignement des lettres com-

prend essentiellement les lettres latines, grecques et françaises; on y joint la géographie, l'histoire, tant ancienne que moderne, la mythologie, une connaissance suffisante des antiquités grecques et romaines, et les premières notions des sciences naturelles. L'enseignement des lettres dans chaque classe est réglé comme il suit :

« *Classe de sixième.* — Le professeur explique, le matin, ou le *Selectae e profanis* ou le *De Viris illustribus urbis Romae*. Les leçons du soir sont consacrées à l'explication des fables de Phèdre comparées avec celles de La Fontaine, et à la géographie ancienne dont la connaissance est indispensable à l'intelligence des auteurs et qu'on a soin de comparer avec la géographie moderne. Les thèmes donnés aux élèves, entre les deux classes, sont relatifs à la mythologie. Les élèves continuent à recevoir des leçons d'écriture et d'arithmétique.

« *Classe de cinquième.* — Le professeur explique, le matin, un choix de Justin et de Cornelius Nepos. Les leçons du soir sont consacrées à l'explication d'un choix de lettres familières de Cicéron et aux éléments de la langue grecque, qu'on enseigne d'après la méthode indiquée ci-dessus pour la langue latine. Dans la seconde partie de l'année, on explique les fables d'Ésope. L'étude de l'histoire ancienne appartient à cette classe; elle a lieu le lundi, le mercredi et le vendredi. Le professeur consacre à cet enseignement la première demi-heure de la leçon du soir et les élèves s'y préparent dans l'intervalle des deux classes. Dans les Collèges où l'enseignement de l'histoire est spécial, le professeur donne ses leçons le lundi. Les thèmes donnés aux élèves, le mardi et le samedi entre les deux classes, sont relatifs aux antiquités grecques et romaines. Les élèves continuent, comme dans la classe précédente, de recevoir des leçons d'écriture et d'arithmétique.

« *Classe de quatrième.* — Le professeur explique, dans les classes du matin, un choix de Quinte-Curce et de Tite-Live, les traités *de Amicitia* et *de Senectute;* un choix des *Dialogues* de Lucien et la *Cyropédie* de Xénophon; dans les classes du soir, un choix de poésies latines, tirées des *Bucoliques* et des *Géorgiques* de Virgile, et des *Métamorphoses* d'Ovide. L'étude de l'histoire romaine appartient à cette classe; elle a lieu le lundi, le mercredi et le vendredi.

Le professeur consacre à cet enseignement la première demi-heure de la leçon du soir et les élèves s'y préparent dans l'intervalle des deux classes. Dans les Collèges où l'enseignement de l'histoire est spécial, le professeur donne ses leçons le mercredi. On commence, dans cette classe, à exercer les élèves sur la versification latine et on leur fait apprendre par cœur un choix de poésies françaises analogues aux poésies latines qui ont été expliquées. Les thèmes donnés aux élèves le mardi et le samedi, entre les deux classes, sont relatifs aux éléments des sciences naturelles. Les leçons de dessin, soit linéaire, soit de figure, commencent dans cette classe et continuent dans toutes les autres.

« *Classe de troisième.* — Le professeur explique, dans les classes du matin, un choix de Salluste et de Tacite, un choix de moralistes latins, un choix de moralistes grecs; dans les classes du soir, un choix de l'*Énéide* et de l'*Iliade*. L'étude de l'histoire du Moyen âge appartient à cette classe; elle a lieu les lundi, mercredi et vendredi. Le professeur consacre à cet enseignement la première demi-heure de la leçon du soir et les élèves s'y préparent dans l'intervalle des deux classes. Dans les Collèges où l'enseignement de l'histoire est spécial, le professeur donne ses leçons le vendredi. On continue à exercer les élèves sur la versification latine et on leur fait apprendre par cœur un choix de poètes français analogues aux poésies latines qui ont été expliquées. Les thèmes donnés aux élèves le mardi et le samedi, entre les deux classes, continuent d'être relatifs aux éléments des sciences naturelles.

« *Classe de seconde.* — Le professeur explique, dans les classes du matin, un choix des *Harangues* de Cicéron et un choix de l'*Iliade;* dans les classes du soir, un choix d'*Horace* et de l'*Énéide*. L'étude de l'histoire moderne proprement dite appartient à cette classe; elle a lieu le lundi, le mercredi et le vendredi. Le professeur consacre à cet enseignement la première demi-heure de la leçon du soir et les élèves s'y préparent dans l'intervalle des deux classes. En enseignant l'histoire moderne proprement dite et l'histoire du Moyen âge, le professeur s'attache particulièrement à l'histoire de France. Dans les Collèges où l'enseignement de l'histoire est spécial, le professeur donne ses leçons le samedi. On commence, dans cette classe, à préparer les élèves à la rhétorique, en leur faisant con-

naître les figures et en les exerçant à composer des narrations en latin et en français. Les devoirs qu'on leur donne le mardi et le samedi, entre les deux classes, sont des narrations.

« *Classe de rhétorique.* — Le professeur explique, dans les classes du matin, le *Conciones e Veteribus historicis excerptae,* un choix des *Oraisons* de Cicéron et un choix des *Harangues* de Démosthène; dans les classes du soir, un choix du *Conciones poeticae* et un choix des tragiques grecs. Dans les premiers mois, le professeur enseigne les préceptes de l'éloquence et les règles de tous les genres d'écrire. Il fait apprendre par cœur, aux élèves, des morceaux choisis d'orateurs et de poètes dramatiques français.

« L'ordre des devoirs est ainsi réglé : le lundi soir, vers latins dont la correction a lieu le mercredi soir; le mercredi matin, discours français qui doit être corrigé le samedi matin; le mercredi soir, version latine qui doit être corrigée le samedi soir; le samedi matin, discours latin qui doit être corrigé le mercredi matin.

« A Paris où il y a deux professeurs de rhétorique, l'un est chargé du discours latin et du discours français; l'autre, des vers latins, de la version latine et de la version grecque. Ils font alternativement, le mardi de chaque semaine, composer pour les places.

« *Enseignement des sciences.* — L'enseignement des sciences remplit les deux dernières années du cours d'études. Il comprend la philosophie, les mathématiques et les sciences physiques.

« *Classe de philosophie, première année.* — L'enseignement de cette année comprend : 1° les deux premières parties de la philosophie, savoir : la logique et la métaphysique; 2° les mathématiques élémentaires, savoir : l'arithmétique complète, la géométrie, la trigonométrie rectiligne et les premières notions de l'algèbre. Toutes les matinées sont consacrées aux mathématiques élémentaires et toutes les après-dînées à la philosophie.

« Au commencement de chaque leçon, le professeur de mathématiques lit une partie des rédactions de la leçon précédente qui ont été faites par les élèves. Il examine ensuite les solutions des problèmes qu'il a proposés, ou les applications numériques qu'il a prescrit de faire. Enfin, il interroge plusieurs élèves sur les leçons précédentes et il expose la matière de la nouvelle leçon.

« La leçon de philosophie est donnée en latin. Elle est divisée en trois parties : la première est remplie par la lecture des dissertations de la veille; la seconde, par l'explication de la nouvelle leçon; la troisième, par l'argumentation des élèves. Le temps d'étude qui suit la leçon est consacré à des compositions relatives à l'objet de cette leçon.

« L'heure qui suit la leçon du matin est employée à une leçon de dessin. Depuis 11 heures jusqu'à midi, le professeur donne des leçons particulières de mathématiques aux élèves les plus faibles.

« *Classe de philosophie, deuxième année.* — L'enseignement de cette année comprend la dernière partie de la philosophie, savoir : le cours de morale et du droit de la nature et des gens; 2° la partie des mathématiques qui comprend la statique, les éléments de l'algèbre et l'application de l'algèbre à la géométrie; 3° les sciences physiques, savoir : la physique proprement dite, la chimie et les éléments de l'astronomie physique. On consacre deux matinées par semaine à la philosophie et quatre aux sciences physiques. Toutes les après-dînées sont consacrées aux mathématiques.

« Ce qui a été dit de l'emploi du temps consacré aux leçons et aux études pour la classe précédente est applicable à celle-ci. L'heure qui suit la leçon du matin est employée, soit à une leçon de dessin, soit à une leçon de géométrie descriptive faite par le professeur de mathématiques » (6).

En résumant ces instructions dans le tableau ci-contre, nous faisons ressortir les données générales du système. Ce qui domine, c'est le latin et le grec. Toutes les classes du matin sont consacrées au latin, à partir de la 6e; au latin et au grec, à partir de la 4e, l'étude du grec commençant en 5e, dans la classe du soir. Les classes du soir sont également consacrées, d'une façon générale, au latin et au grec, auxquels s'ajoute le français. On y voit aussi apparaître l'histoire et la géographie. L'étude du français est incorporée à celle des langues anciennes. C'est l'initiation aux langues anciennes et la connaissance des langues anciennes qui commandent l'initiation au français et la connaissance du français. On apprend le français en traduisant le latin et le grec et, certes, on peut dire qu'on fait tou-

(6) A. Rendu, *Code Universitaire*, p. 571 et suiv.

Tableau du travail en classe et à l'étude d'après le statut de 1821.

Énumération des classes.	CLASSES DU MATIN	ÉTUDES DU MATIN	CLASSES DU SOIR	OBSERVATIONS
6e	*Latin :* Selectae De viris	*Thèmes* relatifs à la mythologie	*Latin-Français :* Phèdre, La Fontaine *Géographie* ancienne comparée avec géographie moderne	Leçons d'écriture et d'arithmétique.
5e	*Latin :* Justin Cornelius Nepos	*Histoire :* 3 fois par semaine *Thèmes :* 2 fois par semaine (relatifs aux antiquités grecques et romaines)	*Histoire ancienne :* 3 fois par semaine (1/2 heure par leçon) *Latin* : Cicéron (Lettres) *Grec :* Eléments de la langue Esope (Fables)	Leçons d'écriture et d'arithmétique.
4e	*Latin :* Quinte-Curce Tite-Live De Amicitia — De Senectute *Grec :* Lucien : Dialogues Xénophon : Cyropédie	*Histoire :* 3 fois par semaine *Thèmes :* 2 fois par semaine (relatifs aux éléments des sciences naturelles)	*Histoire* romaine : 3 fois par semaine (1/2 heure par leçon) *Latin :* Virgile, Ovide Versification latine *Français :* Poésies françaises analogues aux poésies latines expliquées	Leçons de dessin linéaire ou de figure.
3e	*Latin :* Salluste, Tacite Moralistes *Grec :* Moralistes	*Histoire* du Moyen-âge : 3 fois par semaine *Thèmes :* 2 fois par semaine (relatifs aux éléments des sciences naturelles)	*Latin :* Enéide Versification *Français :* Poésies françaises analogues aux poésies latines expliquées *Grec :* Iliade	Dessin.
2e	*Latin :* Cicéron (Harangues *Grec :* Iliade	*Histoire* moderne : 3 fois par semaine *Narrations :* 2 fois par semaine	*Latin :* Choix d'Horace Enéide Narrations latines *Français :* Narrations françaises	Dessin.
Rhétorique	*Latin :* Conciones e veteribus Cicéron (Oraisons) *Grec :* Démosthène (Harangues)	*Discours français :* le mercredi pour le samedi matin *Discours latin :* le samedi pour le mercredi matin	*Latin :* Conciones poeticae *Français :* Eloquence Règle des genres Orateurs et poètes dramatiques *Grec :* Choix de poètes tragiques	*Dessin.* Lundi soir : Vers latins pour mercredi soir. Mercredi soir : Version latine pour vendredi soir. Vendredi soir : Version grecque pour samedi soir.
Philosophie (1re année)	*Mathématiques élémentaires :* Arithmétique complète - Géométrie - Trigonométrie rectiligne - Premières notions d'algèbre	*Dessin.* *Mathématiques :* leçons particulières aux élèves faibles	*Philosophie :* Logique Métaphysique (Lecture des dissertations de la veille, explication de la nouvelle leçon, argumentation des élèves)	Compositions relatives aux leçons de philosophie.
Philosophie (2e année)	*Philosophie :* 2 matinées par semaine (morale, droit de la nature et droit des gens) *Sciences physiques :* 4 matinées par sem. (physique, chimie, astronomie, physique)		*Mathématiques :* Statique Eléments d'algèbre Application de l'algèbre à la géométrie.	

jours du français par l'explication des textes grecs et latins, ainsi que par les exercices de thèmes et de versions. Mais c'est la langue ancienne qui commande. On explique La Fontaine par comparaison avec Phèdre et Ésope. On étudie les poésies françaises analogues aux poésies latines expliquées. On fait des narrations françaises quand on peut les conduire de pair avec les narrations latines. On se tourne vers les orateurs français quand on a entendu les harangues de Cicéron ou de Démosthène, et l'on s'applique aux poètes dramatiques français quand on suit, en même temps, le *Conciones poeticae* et les poètes tragiques grecs. En somme, c'est toute une technique de la langue et des lettres françaises qui se présente comme calquée sur l'apprentissage, le mécanisme, l'analyse des langues et des belles-lettres anciennes. En rhétorique, le but est atteint si l'élève a reçu la formation oratoire et poétique qui constituait déjà l'objet suprême des anciens Collèges.

Quant à la géographie et à l'histoire, elles sont enseignées moins pour elles-mêmes et comme disciplines autonomes, que comme éléments et informations, destinés à fournir le cadre et les épisodes qui permettent soit l'intelligence d'un texte latin, soit la composition d'une narration ou d'un discours. La géographie ancienne est comparée avec la géographie moderne, pour que les contre-sens se trouvent évités. L'histoire disparaît, malgré l'arrêté de 1818, de la classe de rhétorique. Elle n'a pas de sanction au baccalauréat. Ces deux matières servent surtout d'introduction ou de soutien aux études littéraires. Royer-Collard avait anticipé, en ce qui concerne l'histoire. A vrai dire, en 1821 et à cent ans de distance, nous ne sommes pas très éloignés de Rollin, qu'il s'agisse d'histoire, de pédagogie latine ou de rhétorique française. En philosophie, il est spécifié que la classe se fait en latin et, en définitive, quand on interdit aux élèves de faire en même temps la classe de rhétorique et celle de philosophie, on a égard à l'importance du programme de la classe de philosophie où la moitié du temps est consacrée aux mathématiques élémentaires; mais on vise aussi à affermir leur culture latine par l'année de rhétorique et à les préparer à la leçon ou à l'argumentation orale en latin qui aura lieu l'année suivante en philosophie. La scolarité, qui a été encore prolongée d'un an par l'institution de la deuxième année de philosophie, compte désormais huit ans; six ans se passent, par conséquent, en dehors de toute culture scientifique : à peine fait-on une place aux rudiments de l'arithmétique

en 6e et en 5e et aux sciences naturelles en 4e et en 3e, avec cette précision que les sciences naturelles sont considérées à travers le latin et que leur rôle est de fournir des sujets de thèmes latins.

Ce plan d'études forme un tout. Sa mise en pratique tend à assurer une éducation intellectuelle homogène, où tout est coordonné autour des langues anciennes. Nous sommes en présence d'une réédition des valeurs scolaires traditionnelles. Ainsi, par la prépondérance des influences religieuses dans l'Université et par celle de la culture gréco-latine dans l'enseignement, on poursuit la formation de l'honnête homme de la monarchie légitime, en redressant les déviations introduites, depuis la Révolution, dans l'esprit public comme dans le système scolaire. La France a retrouvé sa base; les Collèges ont reconstitué la leur; il n'y a plus à craindre un Grand-Maître de l'Université et l'évêque d'Hermopolis inspire toute confiance.

*
**

Néanmoins, les auteurs du Statut de 1821 ne pouvaient limiter leur œuvre aux dispositions que nous venons de voir. En effet, ils se rendaient compte que le plan d'études qu'ils mettaient en vigueur convenait, peut-être, à une classe déterminée de la société, mais que tout une clientèle scolaire risquait d'en souffrir. Les conditions de la vie ne permettaient pas à tous les jeunes gens fréquentant les Collèges, de se mettre, de longues années durant, à l'école des lettres anciennes et de n'aborder la culture scientifique qu'après avoir suivi tout le cours des études classiques. En ce premier quart du XIXe siècle, un homme nouveau était né : non celui qu'Alfred de Musset décrivait dans la *Confession d'un enfant du siècle,* celui dont les roulements du tambour, dans les Lycées du Premier Empire, avaient à jamais endolori la sensibilité et que la mélancolie rejetait de l'action dans le rêve; mais celui-là même que l'action avait créé, à travers la rupture des idées, inhérente à toute grande expérience sociale, à travers les discordes et les guerres, à travers l'essor scientifique et le mouvement économique. Cet homme nouveau réclamait un autre enseignement que l'enseignement classique, plus court, plus scientifique, plus actuel, plus utile. On ne pouvait pas l'oublier, en 1821, et au moment même où l'on prenait la grave décision de reporter tout l'enseignement scientifique dans les deux dernières années de scolarité secondaire.

Aussi, la Circulaire du 12 novembre 1821 a-t-elle soin de préciser que, par le Statut de septembre, on n'a pas voulu porter atteinte à la culture scientifique. « Toute la jeunesse qui fréquente nos écoles, est-il dit, doit y recevoir une double instruction, sans laquelle il n'est pas aujourd'hui d'éducation complète. En séparant l'étude des sciences de l'étude des lettres, l'intention n'a point été de donner aux élèves la faculté de négliger les unes ou les autres, mais d'appliquer successivement et sans partage leur attention à des connaissances d'une nature différente. C'est sur l'ensemble de ces connaissances qu'ils seront examinés dans la première épreuve qui leur ouvrira les écoles spéciales et toutes les carrières de la société » (7).

Mais, il y a plus. Le Statut même de septembre, prévoit, à l'article 193, que « les élèves qui, d'après le vœu de leurs parents, ne sont pas destinés à prendre des grades dans les Facultés peuvent, après la troisième, passer au cours de philosophie et de sciences mathématiques et physiques. Ils reçoivent des leçons particulières d'histoire moderne » (8). Le Statut de 1821 vise donc deux catégories d'élèves : ceux qui peuvent suivre une scolarité de huit années et ceux qui ont besoin d'aller plus vite; ceux qui désirent approfondir les lettres anciennes et ceux qui ne le souhaitent pas; ceux qui comptent prendre des grades dans les Facultés et ceux qui partent pour un autre avenir. Même dans le document de 1821, l'*honnête homme* et le *praticien* apparaissent côte à côte; au moment où l'on songe le plus au premier, on ne peut s'empêcher de donner une pensée au second; nous les avons vu naître ensemble, en plein XVII[e] siècle, dans la pensée clairvoyante de Richelieu; nous les retrouvons ensemble; l'un est fort de tout son passé; l'autre de toutes ses espérances; ils ne cesseront de s'affronter.

***

Toutes les fois qu'on ajoutera aux sciences, à l'histoire moderne ou aux langues vivantes, il s'agira de préparer l'homme à l'intelligence du monde contemporain et, en définitive, à l'action industrielle, manufacturière, agricole, commerciale. Il s'agira de viser aux

(7) A. Rendu, vol. cit., p. 576, n. 1; n. 2.
(8) A. Rendu, vol. cit., p. 577.

débouchés et aux horizons nouveaux, ouverts par la vie scientifique, le mouvement économique, les échanges multipliés entre provinces et entre nations. A chaque fois, le plan d'études sera remis en cause. A ce titre, une première modification au Statut de septembre 1821 est apportée, sans tarder, par l'arrêté du 10 novembre 1821. En effet, après le statut de septembre, l'Ordonnance du 17 octobre 1821, disposait qu'une année de philosophie suffirait pour l'admission au baccalauréat. « A dater du 1er octobre 1822, disait ce texte, pour être admis à l'examen du baccalauréat ès-lettres il faut avoir suivi, pendant une année au moins, un cours de philosophie dans l'un des Collèges, Institutions ou Écoles ecclésiastiques régulièrement établis, où cet enseignement aura été donné. » Or, les Collèges comptaient deux années de philosophie. Pour mettre en harmonie le statut des études et l'Ordonnance d'octobre, l'arrêté du 10 novembre concentrait tout l'enseignement philosophique dans la première année de philosophie et réservait la deuxième année à l'enseignement scientifique. La physionomie du plan d'études s'en trouvait changée. Car la scolarité normale était dès lors réduite à sept années, puisqu'au bout de sept années d'études on pouvait subir l'examen du baccalauréat; d'autre part, la dernière année était une véritable classe de « mathématiques », avec des programmes scientifiques et un horaire entièrement dégagés de tout ce qui précédait; on avait, à l'intérieur du Collège, une classe de spécialisation scientifique.

Une autre modification au Statut de septembre 1821, non moins intéressante, intervenait, quelques années après, par l'arrêté du 16 septembre 1826. On renonçait, en effet, à ramasser les sciences dans les *deux dernières années* d'études et on les répartissait dans les *quatre dernières années*. On revenait, en somme, sur le principe de la séparation complète entre la culture littéraire et la culture scientifique. Le programme comportait désormais, dans la classe de seconde, l'arithmétique et la géométrie plane; dans la classe de rhétorique, la géométrie des plans et des solides, la trigonométrie, les éléments de la sphère et de l'astronomie; dans la première année de philosophie, les mathématiques élémentaires (géométrie entière, algèbre, trigonométrie) et la physique et chimie; dans la deuxième année de philosophie (l'expression de *mathématiques spéciales* commence à être employée vers cette époque), l'algèbre, la statique, les principes de géométrie descriptive, la physique et la chimie, les éléments de minéralogie. Les sciences mathématiques sont ainsi pla-

cées dans les quatre dernières années d'études; les sciences physiques et chimiques, dans les deux dernières années.

En résumé, autorisation donnée aux élèves ne se destinant pas à prendre des grades dans les Facultés de passer directement de troisième en philosophie; création d'une classe scientifique à la fin des études; inscription d'un enseignement scientifique au programme scolaire, à partir de la classe de seconde et impossibilité de soutenir la gageure d'un élève de rhétorique qui n'aurait rien connu aux sciences : autant d'exceptions au plan d'études de 1821; mais c'est surtout le ministre Vatimesnil qui a vu le problème et qui s'est attaché à répondre aux besoins de la société contemporaine.

⁂

Vatimesnil faisait partie du ministère Martignac dont le libéralisme contrastait avec la politique ultra-royaliste du ministère Villèle, auquel il succédait. Aux termes de l'Ordonnance du 4 janvier 1828, l'Instruction publique cessait d'être réunie avec les Affaires ecclésiastiques dans le même département ministériel. L'Ordonnance du 1er février 1828 nommait Vatimesnil Grand-Maître de l'Université et celle du 10 février, Ministre secrétaire d'État.

Depuis l'Ordonnance du 8 avril 1824 et depuis l'avènement de Charles X, l'Administration était dominée par l'influence de l'Église. Nombre de professeurs avaient été destitués. Les cours de Villemain et de Guizot étaient suspendus. En beaucoup de villes, des ecclésiastiques, non munis de titres universitaires, détenaient la direction des établissements d'enseignement. Les Jésuites étaient rentrés en France et avaient fondé eux-mêmes plusieurs établissements. Les membres de la Congrégation parcouraient le pays et ne ménageaient pas les institutions de la Révolution et de l'Empire, en particulier l'Université. Tandis que Lamennais, dans son livre de 1824, *la Religion considérée dans ses rapports avec l'ordre politique et social,* faisait, suivant l'expression de M. Maréchal « le rêve gigantesque d'une Église entraînant la science et conduisant les peuples » (9), Montlosier publiait, en 1826, un *Mémoire à consulter* dans lequel il dénonçait la présence en France des Jésuites, expulsés par arrêt des Par-

(9) Maréchal, *Essai de philosophie catholique,* par Lamennais, Introduction.

lements de Louis XV. Saisie de l'affaire, la Cour des Pairs invita le Gouvernement à faire respecter la légalité d'ancien régime.

Cinq jours après son arrivée au ministère, Vatimesnil, dans sa Circulaire du 5 février, faisait connaître ses intentions : assurer la liberté de conscience et l'autorité paternelle, maintenir l'éducation sur ses bases morales et religieuses, mais rétablir l'ordre légal dans toutes ses parties. Il s'efforça de réaliser son programme : l'Ordonnance du 21 avril 1828 restituait à l'Université son droit de surveillance sur l'enseignement primaire; celle du 16 juin 1828 faisait rentrer dans le régime légal la maison de Saint-Acheul et divers autres établissements de Jésuites qui avaient pris, sans en avoir le droit, le titre d'*écoles secondaires*. En outre, cette dernière Ordonnance stipulait que nul ne pourrait être nommé à un poste de direction ou d'enseignement, dans un établissement dépendant de l'Université, sans avoir fait une déclaration écrite attestant qu'il n'appartient à aucune congrégation religieuse non légalement établie en France. Le même jour, 16 juin, une autre Ordonnance, prise à la demande de l'Abbé Feutrier, évêque de Beauvais, ministre des Affaires ecclésiastiques, mais conçue selon le même esprit que la précédente, réglait le régime des petits séminaires. Le nombre total des élèves en France était fixé à 20.000, un tableau de répartition pour chaque diocèse étant inséré annuellement au *Bulletin des Lois;* le personnel de direction était nommé par les évêques ou archevêques, mais agréé par le Gouvernement; les élèves des petits séminaires, reçus au baccalauréat, ne pouvaient obtenir qu'un diplôme spécial, tant qu'ils ne seraient pas entrés dans les ordres : c'est à ce moment seulement qu'ils avaient la faculté de faire échanger leur diplôme contre le diplôme ordinaire; 8.000 demi-bourses étaient allouées en tout à ces établissements. Toutes les écoles ecclésiastiques qui n'observaient pas ces dispositions cessaient d'être considérées comme telles et se trouvaient ramenées sous l'autorité de l'Université. Ces Ordonnances de juin, relatives à l'enseignement, ont été retenues par l'histoire et elles témoignent d'une conception des rapports de l'Église et de l'État bien différente de celle qui avait prévalu pendant la période précédente.

En résumé, le système de l'enseignement s'est trouvé lié à tout un système spirituel. Le statut de 1821 poursuivait une unité mentale sous l'égide de l'Église. Il était comme l'acte décisif qui rendait indivisibles la restauration politique, la restauration religieuse

et la restauration scolaire. Mais que ce rapport entre l'Église et l'État, entre la religion et la politique, entre le spirituel et le scolaire vienne à se relâcher, on va, alors, vers un autre régime d'enseignement; on aboutit à une autre ligne pédagogique. L'Administration de Vatimesnil, à une époque où, précisément, ce rapport s'avère plus flottant qu'il n'était la veille, en est la preuve : le plan d'études de 1821 ne lui paraît pas pouvoir aller sans retouches. Une autre ambiance, une autre interprétation générale de la situation, une autre intelligence des choses, en un mot, donnent lieu à une autre conception des études.

Vatimesnil aurait voulu rechercher le moyen de simplifier et d'abréger l'enseignement des langues anciennes. Il ne se proposait pas d'affaiblir cet enseignement; mais il sentait la nécessité de dégager quelque peu l'horaire, si l'on voulait réserver une place suffisante à des matières susceptibles d'être admises dans les programmes scolaires, comme l'histoire, les sciences naturelles, les langues vivantes. Bloquer la presque totalité de l'horaire avec du latin et du grec, c'est sacrifier les autres disciplines et maintenir, dans une immobilité démentie par la vie, le type intellectuel formé dans les anciens Collèges. Par arrêté du 25 octobre 1828, il nommait une Commission chargée d'étudier les méthodes en usage dans les Collèges de Paris et de porter, en particulier, son attention sur les classes élémentaires et les classes de grammaire. Il se demandait, en effet, si on ne pourrait pas gagner du temps, dans la première partie de la scolarité, de façon à introduire une certaine diversité de matières dans la seconde. Poursuivant la même idée, il adressait le 30 décembre 1828 une Circulaire aux Recteurs, qui prescrivait une enquête à ouvrir dans toutes les Académies, relativement à cette question de l'enseignement du latin et du grec.

La Circulaire contenait le questionnaire suivant : « 1° Existe-t-il, dans l'Académie, des établissements quelconques d'instruction publique, soit Collèges, soit institutions ou pensions, dans lesquels l'enseignement élémentaire des langues latine et grecque soit présenté d'après un système particulier ? — 2° Dans ceux de ces établissements où l'on suit, en général, le mode adopté par l'Université, existe-t-il quelque classe, où le professeur se serve de procédés qui

lui sont propres par rapport à l'ensemble ou à quelque partie de l'enseignement qui lui est confié ? — 3° En quoi consistent ce système ou ces procédés particuliers ? — 4° Quelles connaissances préalables supposent-ils dans les élèves ? — 5° Sur quels principes théoriques sont-ils établis ? — 6° Sont-ils d'une application simple et facile ? — 7° Comment se lient-ils aux autres parties de l'enseignement ? — 8° Quels en sont les résultats (comparés à ceux des méthodes adoptées généralement) pour la connaissance des éléments des langues anciennes ? — 9° Et, indépendamment de ces résultats, quelle influence ont-ils sur l'intelligence des enfants ? — 10° Développent-ils le jugement, tout en exerçant la mémoire ? — 11° Tendent-ils à diminuer ou à augmenter la force d'attention ? — 12° Trouve-t-on, en un mot, que les enfants qui ont été instruits par ces procédés, apportent, dans les classes plus élevées, une facilité plus ou moins grande à appliquer leur esprit aux divers genres d'études qu'on leur fait suivre » (10) ?

L'intérêt de ce questionnaire vient non seulement de ce que Vatimesnil est à la recherche d'une méthode particulière permettant d'économiser le temps consacré au latin et au grec, mais encore de ce qu'il se préoccupe de connaître les effets de cette méthode sur l'esprit de l'enfant. Indépendamment de l'acquisition des langues anciennes, il est soucieux de recevoir des informations sur le développement intellectuel de l'enfant. Au fond, toute une notion de la culture, qui n'était pas la notion la plus répandue, inspire les dernières questions posées dans ce document. Et, en effet, qu'est-ce que la *culture d'un esprit,* si elle n'est pas l'art d'exercer, avec la mémoire, l'intelligence, le jugement, la force d'attention et l'aptitude à appliquer cet esprit à des genres d'études variés ? Notion dont nous avons déjà saisi l'expression, à travers certaines tendances du XVIII[e] siècle et qui est assez différente d'une application de règles, de procédés tout faits, de formules stéréotypées, d'imitations de modèles, honneur de la pédagogie latine d'autrefois.

Les renseignements demandés par Vatimesnil ne purent être réunis ni à Paris, ni dans les Académies de province, en raison de la brève durée du ministère; mais l'arrêté du 25 octobre et la Circulaire du 30 décembre 1828 en disaient assez sur l'état d'esprit du ministre. Quelques mois après, son arrêté du 10 février 1829 maintenait la

(10) A. Rendu, vol. cit., p. 603.

répartition de l'enseignement scientifique, sur quatre années, adoptée en 1826; elle apportait des précisions aux programmes et instituait, à la fin de chaque année à partir de la deuxième, des examens de passage portant sur les sciences, comme sur les lettres. L'objet visé était d'obliger les élèves à suivre avec le même soin les cours de lettres et les cours de sciences.

C'est enfin l'Ordonnance du 26 mars 1829 qui porte l'empreinte de Vatimesnil. Cette Ordonnance retirait aux Recteurs, pour le réserver au Ministre, le droit de nomination qui leur avait été conféré en 1824; elle contenait diverses dispositions sur le régime financier des établissements; elle accordait des avantages de traitement à certains fonctionnaires qui auraient eu de longs services ou qui se seraient distingués aux concours d'agrégation. Elle contenait, en outre, toute une partie relative à l'enseignement. L'enseignement de l'histoire que l'arrêté de 1818 avait étendu jusqu'en rhétorique, était supprimé de cette classe depuis la mise en vigueur du plan d'études de 1821. L'Ordonnance du 26 mars 1829 prescrivait que l'histoire serait enseignée en rhétorique, comme l'avait voulu la Commission de 1818. De même, la Commission de 1818 avait prévu la nomination de professeurs spéciaux pour l'histoire; or, les professeurs spéciaux n'avaient été nommés que dans les Collèges de Paris et dans deux ou trois autres Collèges; la disposition la plus généralement appliquée du plan d'études de 1821 était celle qui instituait trois fois par semaine, dans les classes de 5e, 4e, 3e et 2e, une demi-heure d'histoire, *par le professeur de langues anciennes*, au début des classes de l'après-midi. Sur ce point encore, l'Ordonnance de 1829 rejoignait l'arrêté de 1818, revenait à l'idée du professeur spécial d'histoire et annonçait la publication d'un règlement à ce sujet. L'Ordonnance de 1829 prévoyait, en outre, une organisation de l'enseignement des langues vivantes, dans les Collèges royaux, suivant les besoins des localités. Elle tirait enfin la conséquence d'un *Statut* que Vatimesnil avait établi pour l'agrégation, le 27 décembre 1828. Ce statut distinguait, pour la première fois, l'agrégation de philosophie de l'agrégation des lettres et supprimait l'emploi de la langue latine dans l'épreuve de la leçon; l'Ordonnance de 1829, revenant sur celle du 27 février 1821, stipulait que l'enseignement de la philosophie, dans les Collèges, se ferait désormais en français.

En résumé, enquête tendant à dégager une méthode plus rapide pour enseigner le latin, examens de passage portant sur les matières

scientifiques comme sur les matières littéraires, inscription de l'histoire au programme de la classe de rhétorique, organisation de l'enseignement des langues vivantes dans les Collèges royaux et suivant les besoins régionaux, substitution du français au latin pour l'enseignement de la philosophie : autant de mesures qui nous éclairent sur la direction que Vatimesnil souhaitait donner aux études.

Il faut y ajouter une innovation qui témoigne des mêmes idées générales. Déjà, le plan d'études de 1821 avait admis, nous l'avons vu, que certains élèves, ne se destinant pas à prendre des grades dans les Facultés, pourraient passer directement de la classe de troisième dans celle de philosophie, où ils recevaient une instruction scientifique. L'introduction des sciences, dans les classes de lettres, à partir de la troisième, rendait inopérante, en pratique, la possibilité de passer de troisième en philosophie et elle imposait à tous les élèves une longue scolarité. Par arrêté du 6 janvier 1829, Vatimesnil créait, au Collège de Rouen, une section pour les élèves qui étudiaient d'une manière particulière les sciences et leurs applications pratiques. Par arrêté du 30 janvier, il créait les mêmes cours d'instruction spéciale, au Collège de Nantes. L'Ordonnance du 26 mars 1829 étendait cette possibilité de création de cours spéciaux aux établissements particuliers, institutions ou pensions; en outre, les chefs d'établissements particuliers étaient dispensés d'envoyer au Collège les élèves pour ces cours spéciaux. C'était donc un enseignement d'un genre nouveau que Vatimesnil projetait de constituer, suivant les circonstances et les nécessités, soit à l'intérieur du Collège, soit en dehors du Collège. Dans le *Rapport au Roi* qui accompagnait l'Ordonnance, il s'exprimait ainsi à ce sujet : « Le plan d'études des diverses maisons d'éducation a le défaut d'être trop uniforme. Il convient aux jeunes gens qui se destinent aux professions dont l'instruction classique forme la base naturelle; il n'est nullement approprié aux besoins des professions commerciales, agricoles, industrielles et manufacturières. Dans quelques Collèges royaux, on a remédié avec succès à cet inconvénient, en établissant des sections particulières d'élèves qui étudient, d'une manière spéciale, les sciences et leur application à l'industrie, les langues modernes, la théorie du commerce, le dessin, etc... » Des cours d'instruction spéciale furent ainsi créés sans tarder au Collège de Marseille, par arrêté du 23 juin 1829; au Collège de Nancy, par arrêté du 28 juillet; au Collège de Caen, par arrêté du 12 septembre 1829. Ces cours durent deux ans. Ils constituent l'amorce d'une

formation intellectuelle, en rapport avec certaines exigences de la vie, et qui tend à se développer en marge du plan général des études. Leur apparition marque un épisode du long dialogue qui va désormais s'ouvrir entre l'enseignement classique et l'enseignement spécial. Les noms changeront. Tantôt, on parlera d'enseignement « spécial »; tantôt, d'enseignement « professionnel »; d'autres fois, d'enseignement « français »; plus tard, d'enseignement « moderne » : le problème restera toujours le même.

Il ne sera pas facilement résolu, certes; et il le sera d'autant moins facilement, que ces questions d'éducation, de pédagogie, de programmes et d'horaires seront toujours rattachées à des positions et à des conceptions politiques. Nous ne saurions en être surpris. Nous avons montré que, successivement, au XVIII[e] siècle, sous la Révolution, sous l'Empire, sous la Restauration et, en dernier lieu, sous l'administration de Vatimesnil, derrière l'idée qu'on se fait des études, il y a l'idée qu'on se fait de l'homme, de l'État, de la société, de Dieu, de la civilisation et de ses exigences. L'ouverture des « cours spéciaux » par Vatimesnil n'en est pas moins, pour notre sujet, une initiative essentielle à retenir. Qu'il s'agisse de la création des Écoles primaires supérieures, de la réforme des Collèges communaux, de l'enseignement spécial ou de l'enseignement qu'on appellera quelquefois « intermédiaire », nous apercevrons un rapport de filiation entre les cours spéciaux de 1829 et les divers projets ultérieurement en discussion. Nous apercevrons toujours l'intérêt accordé, par les gouvernements successifs, à une clientèle qui réclame une autre culture que la culture classique. Et, toujours, la question sera la même : celle de savoir si et comment l'enseignement peut répondre à la variété des besoins sociaux.

Rappelons-le encore. Les écoles secondaires dont il avait été, un moment, parlé sous la Convention, répondaient à cette même préoccupation. C'est donc avec la Révolution elle-même, héritière de toute la réclamation du XVIII[e] siècle, que ce souci de formation pratique et utilitaire s'est fait jour. Il ne cessera de s'accroître. C'est donc tout un « courant » que nous voyons, et que nous verrons mieux encore, se développer et se poursuivre. L'initiative de Vatimesnil prend place dans ce courant d'idées continu et destiné à devenir de plus en plus fort.

⁂

Le 8 août 1829, Vatimesnil était remplacé par Montbel qui réunissait à nouveau le département des Affaires ecclésiastiques et celui de l'Instruction publique. La réaction, qui devait dominer les quinze derniers mois de la Restauration et perdre le régime, revenait au pouvoir. Un arrêté du 8 septembre 1829 rétablissait l'usage de la langue latine dans la classe de philosophie et l'on trouvera, sans doute, que c'est tout un symbole. « Le Conseil, disait cet arrêté, vu l'article 17 de l'Ordonnance royale du 26 mars 1829 portant que des règlements universitaires prescriront les mesures nécessaires pour que l'enseignement de la philosophie soit fait en français; après avoir entendu le rapport des Inspecteurs généraux des études; considérant qu'en prescrivant aux professeurs de philosophie de faire leurs leçons en français, l'Ordonnance n'a pas interdit entièrement l'usage de la langue latine dans les classes de philosophie; qu'outre l'avantage d'entretenir les élèves dans la connaisance de la langue latine, il importe de les préparer aux épreuves qu'ils auront à subir dans cette langue, soit aux Facultés de théologie, de droit et de médecine, soit au concours pour l'agrégation, arrête ce qui suit : Les élèves de philosophie seront exercés à écrire en latin comme en français, sur des sujets de logique, de métaphysique et de morale. Le professeur pourra aussi les exercer à l'argumentation latine. Les compositions pour les places auront lieu alternativement en latin et en français. Il y aura, à la fin de l'année, un prix de dissertation latine et un prix de dissertation française » (11).

Quelques semaines après la Révolution de 1830, un arrêté du 18 septembre reviendra, au contraire, en ce qui concerne la langue employée en philosophie, aux indications de Vatimesnil. « Le Conseil, est-il dit dans cet arrêté, considérant que l'emploi de la langue latine, dans l'enseignement de la philosophie, est également défavorable à la philosophie, puisque la langue latine ne peut rendre qu'obscurément et imparfaitement beaucoup d'idées et d'expressions de la philosophie moderne, et à l'étude de la bonne latinité que corromprait l'invention nécessaire de termes nouveaux; considérant que l'argumentation en latin a les mêmes inconvénients; considérant, en outre,

(11) A. Rendu, vol. cit., p. 605, n. 2.

qu'il importe, à tous égards, de maintenir la prééminence de la langue nationale et populaire dans les matières philosophiques; voulant assurer l'entière exécution de la disposition précitée de l'Ordonnance du 26 mars 1829; sur le rapport de M. le Conseiller chargé de tout ce qui concerne les études philosophiques, arrête ce qui suit : les leçons de philosophie se donneront exclusivement en français. Cependant, les élèves feront, de temps en temps, des compositions en latin sur des questions de morale. L'argumentation en latin est supprimée. Le prix d'honneur de philosophie avec les avantages qui y sont attachés est transféré de la dissertation latine à la dissertation française » (12).

Il est assez curieux de rapprocher les deux textes précédents; car le débat qu'ils instituent, dans le domaine limité de la philosophie, est, en réalité, une expression particulière du conflit existant entre deux esprits, deux tendances, deux conceptions.

Jusqu'au dernier moment, toutefois, le Gouvernement de la Restauration s'intéressa à l'instruction publique. Sans doute, l'administration de Montbel se réclamait de vues moins amples et d'autres principes que celle de Vatimesnil. Néanmoins, un arrêté du 15 septembre 1829 instituait, dans les classes de 5e, 4e et 3e, un enseignement facultatif de langues vivantes, dont le choix variait suivant les Collèges; un arrêté du 6 octobre 1829 portait l'enseignement de l'histoire jusqu'en rhétorique et créait, dans toutes les classes où elle était enseignée, des prix et accessits pour cette discipline. Enfin, Guernon de Ranville qui, en novembre 1829, remplaçait Montbel comme Grand-Maître, prenait à tâche de coordonner, dans le statut du 3 avril 1830, l'ensemble des programmes et des horaires appliqués dans les Collèges.

Le tableau ci-contre fait ressortir la répartition des heures affectées aux divers enseignements, de la classe de 6e à la deuxième année de philosophie. Il apparaît que l'enseignement littéraire domine pendant les six premières années et l'enseignement scientifique, pendant les deux dernières. Pendant les six premières années, les enseignements autres que l'enseignement littéraire occupent à peu près le cinquième de la place tenue par le français et les langues anciennes. Par contre, pendant les deux dernières années, l'enseignement littéraire, représenté par la philosophie, n'a pas tout à fait le tiers du

(12) A. Rendu, vol. cit., p. 611, n. 2.

Horaire attribué aux diverses matières par le Statut du 3 avril 1830.

CLASSES	MATIÈRES	NOMBRE D'HEURES consacrées aux lettres.	NOMBRE D'HEURES consacrées à d'autres enseignements.	HEURES FACULTATIVES
6e	Français, Latin, Grec...	18		
	Géographie, Mythologie.	.....	2	
5e	Français, Latin, Grec...	18		
	Histoire ancienne.....	.....	2	
	Langues vivantes.....	.....	.....	2
4e	Français, Latin, Grec...	18		
	Histoire romaine.....	.....	2	
	Langues vivantes.....	.....	.....	2
3e	Français, Latin, Grec...	16		
	Histoire du Moyen-Age..	.....	2	
	Arithmétique.....	.....	2	
	Sciences naturelles	.....	2	
	Langues vivantes.....	.....	.....	2
2e	Français, Latin, Grec...	14		
	Histoire moderne.....	.....	2	
	Géométrie	.....	4	
	Langues vivantes.....	.....	.....	2
Rhétorique	Français, Latin, Grec...	16		
	Histoire générale et Histoire de France.....	.....	2	
	Arithmétique	.....	2	
	Géométrie			
	Cosmographie			
	TOTAUX.....	100	22	8
Philosophie (1re année)	Philosophie.....	10		
	Mathématiques élémentaires.....	.....	8	
	Physique, Chimie	.....	4	
Philosophie (2e année)	Mathématiques.....	.....	12	
	Physique, Chimie	.....	8	
	Minéralogie			
	TOTAUX.....	10	32	
	TOTAUX GÉNÉRAUX.....	110	54	8

nombre d'heures consacrées à l'enseignement scientifique. La division générale, en cycle littéraire et cycle scientifique, tient donc toujours. Mais, d'autre part, le nombre de matières qui ont envahi le cycle littéraire a augmenté; la porte s'est ouverte à l'histoire, jusqu'en rhétorique; aux sciences, à partir de la 3e; aux langues vivantes, d'une manière plus discrète. Les horaires correspondant à ces diverses matières sont précisés, ainsi que les sanctions scolaires : examens de fin d'année, prix et accessits.

Le Statut d'avril 1830 établit comme un bilan qui, prenant pour base le Statut de 1821, y ajoute tout ce qui est intervenu, en fait de modifications, depuis cette date. Il résume l'effort de la Restauration. On peut donc le regarder comme un document-type et, à ce titre, le comparer avec le Règlement de 1809, lequel résume, d'autre part, et exprime la conception scolaire de la période précédente. Pour cette comparaison, le mieux est de se fonder sur l'examen des horaires.

L'horaire de 1809 s'établit ainsi :

Nombre d'heures de lettres.....	88
Nombre d'heures de sciences.....	31
Total.....	119

Dans le nombre d'heures de lettres, sont comptées les heures d'histoire. Dans le nombre d'heures de sciences, sont comprises les heures de sciences de la classe de mathématiques transcendantes.

Si l'on fait le calcul sur ces mêmes données pour le plan de 1830, on obtient les résultats suivants :

Nombre d'heures de lettres.....	122
Nombre d'heures de sciences.....	40
Total.....	162

Ce qui frappe d'abord, c'est l'accroissement de l'horaire. Celui de 1830 comporte 43 heures de plus que celui de 1809. Cet accroissement de l'horaire est dû: 1° à ce que la scolarité comporte, en 1830, une année de plus qu'en 1809; en 1809, la classe de rhétorique est la cinquième année des études; en 1830, elle est la sixième année;

2° à ce que, indépendamment de l'adjonction de cette classe nouvelle, l'horaire des lettres ou des sciences a été augmenté dans d'autres classes.

Nous remarquons ensuite que, dans cet horaire général accru, l'horaire scientifique a subi un accroissement notable. Il est passé de 31 heures à 40. Cependant, la proportion qui s'établit entre l'enseignement scientifique et l'enseignement littéraire n'a guère varié. Sous les deux régimes, l'horaire de l'enseignement scientifique est à peu près le tiers de celui de l'enseignement littéraire.

Faisons, maintenant, une autre comparaison. Examinons les deux horaires pour ce qui concerne les classes de lettres seulement, c'est-à-dire sans tenir compte de la classe de mathématiques transcendantes de 1809 ni de la seconde année de philosophie de 1830. Cet examen, ainsi limité, est légitime, car il porte sur la scolarité normale, la classe de mathématiques transcendantes ou de seconde année de philosophie étant une classe de spécialisation scientifique. Si nous nous bornons à considérer ainsi l'horaire littéraire et l'horaire scientifique des élèves, les plus nombreux, qui ne dépassent pas le baccalauréat, nous obtenons les résultats suivants :

1° *Régime de 1809 :*

Nombre d'heures de lettres.....	88
Nombre d'heures de sciences.....	16
Total.....	119

2° *Régime de 1830 :*

Nombre d'heures de lettres.....	122
Nombre d'heures de sciences.....	22
Total.....	144

En 1830, comme en 1809, l'horaire scientifique représente une fraction un peu inférieure au cinquième de l'horaire littéraire. La part des sciences est un peu plus grande en 1809 qu'en 1830; mais la différence relative des deux horaires scientifiques n'est pas considérable.

On ne peut pas soutenir, en définitive, que le plan de 1830 n'assure pas une certaine culture scientifique. Pas plus que la restauration politique, la restauration des Collèges n'était donc une restauration

intégrale. Sans doute, le plan de 1830 sortait de celui de 1821 et il mettait l'accent sur les disciplines anciennes. Mais l'Empire avait déjà commencé à le faire. Et, d'autre part, diverses modifications survenues depuis 1821 ne permettaient pas de voir, dans les Collèges de 1830, la simple résurrection des établissements d'ancien régime. En fait, le Gouvernement de la Restauration, par le rapport qu'il instituait entre les disciplines, rejoignait l'Empire. Il poursuivait une conciliation analogue à celle que l'Empire avait entreprise entre la culture classique et la culture scientifique. Les deux régimes différents arrivaient à la même vérité scolaire.

CHAPITRE III

LES COMPROMIS DE LA MONARCHIE DE JUILLET ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES ET COLLÈGES COMMUNAUX DE SECONDE CLASSE

En étudiant les Écoles centrales de la Révolution, les Lycées de l'Empire, les Collèges de la Restauration, nous avons été conduit à rappeler les idées générales les plus importantes des périodes historiques et des régimes du gouvernement, auxquels se rattachaient les divers établissements que nous passions en revue. Nous procéderons de la même manière pour la Monarchie de Juillet, pour les problèmes qui se sont posés à elle, pour ses créations dans l'enseignement, pour les remaniements ou les essais de remaniement apportés au plan d'études de ses Collèges, pour les difficultés qu'elle aurait voulu résoudre, pour les obstacles auxquels elle s'est heurtée. Nous rencontrerons les tentatives successives d'adaptation de l'enseignement à un ordre politique déterminé et aux transformations sociales elles-mêmes. Nous nous efforcerons de tracer une courbe, avec les nœuds qu'elle comporte et les points remarquables par lesquels elle acquiert tout son sens.

La Monarchie de Juillet devait concilier le principe monarchique et le principe révolutionnaire. Elle ne pouvait renoncer ni à l'un, ni à l'autre, sous peine de renoncer à elle-même. Elle avait à faire un rassemblement et un apaisement des esprits, autour de cette conciliation de deux principes contradictoires. Son programme et sa définition même étaient de rapprocher l'ancienne société et la nouvelle, la tradition et le changement, l'ordre et la liberté. Dans le domaine spirituel, elle devait la liberté à l'Église catholique et, par liberté, l'Église entendait d'abord la liberté de l'enseignement. La politique d'entente avec l'Église, d'entente entre l'autorité civile et l'autorité religieuse, fut celle des esprits qui se placèrent le mieux dans l'axe même de la monarchie, Casimir-Périer, Tocqueville, Guizot, V. Cousin et Louis-Philippe lui-même. Parallèlement, les catholiques libéraux, Lamennais, Lacordaire et le jeune Montalembert avaient formé le rêve de rapprocher l'Église de la société issue de la Révolution.

La Charte constitutionnelle de 1830 avait promis une loi sur l'instruction publique et la liberté de l'enseignement. L'enseignement primaire avait été négligé par la Convention, d'abord, à qui le temps et l'argent avaient manqué; ensuite, par le Premier Empire et la Restauration. Il appartenait à un gouvernement qui se réclamait de 1789 de se préoccuper de l'enseignement primaire. Le 20 janvier 1831, le ministre Barthe déposait un projet de loi sur l'enseignement primaire. Toutefois, l'Ordonnance royale du 3 février 1831 posait, dans son ensemble, le problème de l'organisation générale de l'enseignement, conformément aux dispositions de la Charte, et elle prévoyait, à cet effet, la nomination d'une Commission. Les travaux de cette Commission n'ayant pas abouti, Montalivet, qui avait remplacé Barthe le 13 mars 1831, allait au plus pressé et revenait à l'idée d'un projet de loi concernant uniquement l'enseignement primaire : le projet de Montalivet était déposé le 24 octobre 1831 à la Chambre des Députés. Le même jour, Emmanuel de Las Cases, député, présentait un autre projet préparé par la *Société pour l'Instruction élémentaire*. Enfin, la même année, Victor Cousin, Membre du Conseil royal de l'Instruction publique, avait remis au ministre un rapport documentaire sur l'organisation de l'enseignement en Allemagne et, particulièrement en Prusse.

Aussi, lorsque, le 10 octobre 1832, Guizot arrivait au ministère de l'Instruction publique, qu'il devait occuper presque sans interruption jusqu'au 15 avril 1837, la question de l'organisation de l'enseignement n'était plus tout à fait entière. Guizot trouvait ces divers travaux et projets.

Lui-même s'était toujours intéressé aux choses de l'enseignement. Il avait publié, en 1816, un *Essai sur l'histoire et l'état actuel de l'Instruction publique en France* et, dans ses *Mémoires*, il devait revenir sur ces considérations historiques (1). Il se faisait une haute idée du ministère de l'Instruction publique qu'il regardait comme ayant un rôle politique de premier ordre, celui d'assurer « le gouvernement des esprits ». L'époque semblait particulièrement choisie pour une efficacité de ce rôle. C'est par là que l'action du ministre de l'Instruction publique pouvait s'intégrer à la politique générale, telle que la concevait la Monarchie de Juillet. Guizot discernait les conditions, malaisées à réaliser, d'un Gouvernement des esprits. Dès

(1) Guizot, *Mémoires*, t. III, chap. I.

1832 et avant d'être ministre, il écrivait : « Il importe à la Révolution de Juillet de ne pas se brouiller avec tout ce qu'il y a de grand et d'élevé dans la nature humaine et dans le monde. » Plusieurs années après, en 1844, devant la Chambre des Pairs, il reprenait le même thème et déclarait : « Il s'agit pour la société nouvelle de s'accoutumer à une chose à laquelle elle est bien peu accoutumée, car elle en a été longtemps affranchie, de s'accoutumer à la liberté et à l'influence de la religion. Il faut que la société nouvelle accepte ce fait et ce spectacle; et il faut, en même temps, chose nouvelle aussi, il faut que la religion accepte les mœurs, les tendances, les libertés et les institutions de la société nouvelle » (2). La pensée de Guizot était donc exactement conforme à l'orientation de la Monarchie de Juillet et il regardait son rôle de ministre de l'Instruction publique comme propre à contribuer, par la direction de l'enseignement, au rapprochement général des esprits.

***

Pour ce qui est des questions à l'ordre du jour dans l'enseignement, Guizot s'était préoccupé lui-même de cette idée, qui avait été déjà celle de la Convention et pour laquelle aucune solution n'était encore intervenue, d'un enseignement qui ne serait ni l'enseignement primaire élémentaire, ni l'enseignement secondaire. En 1823, la revue les *Tablettes Universelles* avait ouvert un concours sur le sujet suivant : « *N'y a-t-il pas, dans notre système d'éducation, entre les écoles primaires et les Collèges consacrés aux études classiques, une lacune qu'il serait utile de remplir par des établissements d'une nature spéciale ? Quels seraient les avantages de ces établissements ? Quelle organisation et quel plan d'études y devraient être adoptés ?* » Guizot était membre du jury et, sur son rapport, le prix fut décerné à Renouard, pour un mémoire intitulé *Considérations sur les lacunes de l'éducation secondaire en France*. Par une curieuse rencontre, la loi du 28 juin 1833 sur l'enseignement primaire supérieur devait être l'œuvre de Guizot et le lauréat de 1824, Renouard, élu député en 1832, en était le rapporteur.

De prime abord, on pourrait estimer que cette loi, concernant l'en-

(2) Cité par M. Sabatier, *Montalembert*, Revue Hebdomadaire, 8 juillet 1911.

seignement primaire élémentaire, l'enseignement primaire supérieur et les écoles normales, n'entre pas dans le cadre de notre travail. Elle nous touche, cependant, directement par la création des écoles primaires supérieures. Les écoles primaires supérieures, en effet, ont été créées, dans une large mesure, par rapport à l'enseignement secondaire, en fonction de l'enseignement secondaire et pour combler une *lacune*, suivant l'expression employée par les *Tablettes Universelles* de 1823, que l'enseignement secondaire laissait ouverte. La création des écoles primaires supérieures procède de cette préoccupation qui avait été celle de la Convention, lorsqu'elle songeait à l'institution des écoles qu'on appelait, à cette époque, *secondaires,* et dont les Écoles centrales avaient paru pouvoir permettre l'économie; elle procède de cette préoccupation qui avait inspiré le statut de 1821 relativement aux élèves qui ne voulaient pas suivre le cycle entier des études classiques; de cette préoccupation enfin que Vatimesnil avait fait traduire dans l'Ordonnance du 26 mars 1829, en vertu de laquelle des cours spéciaux de deux années étaient institués pour les jeunes gens qui se destinaient aux professions agricoles, industrielles et manufacturières.

Il y avait là tout un courant qui partait de loin; qui, dès le XVIII[e] siècle et pour ne pas remonter plus haut, s'était fait sentir, mais qui devenait de plus en plus pressant, au fur et à mesure que les sciences étendaient le champ de leurs applications. A l'époque où nous sommes, un intérêt complémentaire venait s'y ajouter. En effet, la politique de Guizot, on l'a souvent noté, était particulièrement attentive à la *classe moyenne*. Guizot considérait que la classe moyenne avait été émancipée par la Révolution française et qu'il incombait désormais aux gouvernants de lui faire sa juste place dans l'organisation moderne. A cette classe moyenne, il fallait un enseignement à son image et conforme à ses besoins, un enseignement qui ne serait pas l'enseignement classique des Collèges, mais qui ne serait pas non plus l'enseignement élémentaire des écoles primaires. Ainsi, courant déjà lointain et de plus en plus fort, souci politique immédiat se conjuguaient pour conduire Guizot à son projet de création d'un enseignement primaire supérieur.

Il faut y joindre encore une autre considération : l'exemple de l'étranger et l'ambition de donner à la France un équipement intellectuel égal à celui des autres nations. Dans son rapport de 1831, Victor Cousin, retour d'Allemagne, avait insisté sur les inconvénients,

d'ordre politique et social, résultant, pour la France, de la lacune ouverte entre l'école primaire et le Collège. « En France, disait-il, l'instruction primaire est bien peu de chose; et entre cette instruction et celle de nos Collèges, il n'y a rien : d'où il suit que tout père de famille, même dans la partie inférieure de la bourgeoisie, qui a l'honorable désir de donner à ses enfants une éducation convenable, ne peut le faire qu'en les envoyant au Collège. Il en résulte deux graves inconvénients. En général, ces jeunes gens, qui ne se sentent pas destinés à une carrière élevée, font assez négligemment leurs études; et quand, après des succès médiocres, ils rentrent, vers dix-huit ans, dans la profession et les habitudes de leur famille, comme rien dans la vie ordinaire ne leur rappelle et n'entretient leurs études passées, quelques années ont bientôt effacé le peu de savoir classique qu'ils avaient acquis. Souvent aussi ces jeunes gens contractent au Collège des relations et des goûts qui leur rendent difficile ou presque impossible de rentrer dans l'humble carrière de leurs pères : de là, une race d'hommes inquiets, mécontents de leur position, des autres et d'eux-mêmes, ennemis d'un ordre social où ils ne se sentent point à leur place et prêts à se jeter, avec quelques connaissances, avec un talent plus ou moins réel et une ambition effrénée, dans toutes les voies de la servilité et de la révolte » (3).

Ainsi, ce qui guide Victor Cousin, c'est une pensée de réalisme et d'action pratique, mais aussi de stabilité et de conservation sociale; cette même pensée dominera dans l'esprit de Guizot. Cousin y insiste et c'est bien le cas de signaler la dualité politique dont la Monarchie de Juillet était comme prisonnière : elle allait créer un enseignement nouveau, de caractère populaire et moderne; mais cet enseignement allait fonctionner, dans son esprit, comme un instrument destiné à freiner plutôt qu'à favoriser une promotion sociale.

C'est là un point que V. Cousin s'applique à bien mettre en valeur. « Assurément, dit-il, nos Collèges doivent rester ouverts à quiconque peut en acquitter les charges; mais *il ne faut pas y appeler indiscrètement les classes inférieures*; et c'est le faire que de ne point élever des établissements intermédiaires entre les écoles primaires et nos Collèges. L'Allemagne et la Prusse, en particulier, sont riches

(3) *De l'Instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*, 2 vol., 3e édit., 1840. — Reproduit dans : *Œuvres* de Victor Cousin, cinquième série, Instruction publique, t. I, pp. 171-172.

en établissements de ce genre. J'en ai signalé et décrit plusieurs en détail à Francfort, à Weimar, à Leipzig. Vous voyez que je veux parler des écoles dites *bourgeoises*, Burgerschulen, nom qu'il est peut-être impossible de transporter en France, mais qui est en lui-même exact et vrai, par opposition aux écoles savantes, Gelehrteschulen, appelées en Allemagne *Gymnases* et, parmi nous, Collèges.

« L'école élémentaire, continuait V. Cousin, doit être une, car elle représente et elle est destinée à nourrir et à fortifier l'unité nationale... Mais il n'en est point ainsi pour une école *bourgeoise*, car celle-ci est destinée à une *classe toute différente :* il est donc naturel qu'elle puisse s'élever en proportion de l'importance des villes pour lesquelles elle est faite... Les écoles bourgeoises allemandes, un peu inférieures à nos Collèges communaux de seconde classe (4) pour les études classiques et scientifiques, leur sont incomparablement supérieures pour l'enseignement de la religion, de la géographie, de l'histoire, des langues modernes, de la musique, du dessin et de la littérature nationale. Selon moi, il est de la plus haute importance de créer en France, sous un nom ou sous un autre, des écoles bourgeoises dont le développement soit très varié et de réformer dans ce sens un certain nombre de nos Collèges communaux » (5).

Ainsi, problème général de l'*école* et de la *vie*, problème général de l'adaptation de l'*enseignement* aux besoins sociaux; mais aussi problème particulier du placement et nous oserions presque dire du *contingentement intellectuel des classes moyennes :* c'est sous ce double aspect que la question se pose. Le rapport de V. Cousin conclut : 1° à la création d'écoles du type des écoles bourgeoises allemandes; 2° à la transformation d'un certain nombre de Collèges communaux de seconde classe en écoles du type des écoles bourgeoises allemandes. La première conclusion est à l'origine de la création des écoles qui porteront le nom de primaires supérieures. Quant à la seconde, elle ne sera pas perdue pour Guizot; ce dernier songera moins à la transformation en écoles primaires supérieures de certains Collèges communaux de seconde classe, qu'à la création de nouveaux

(4) Il y avait en France, outre les Collèges royaux, des Collèges communaux de *plein exercice* qui comprenaient toutes les classes et des Collèges communaux de second ordre qui ne comprenaient que les classes de grammaire.

(5) V. Cousin, vol. cit., pp. 172-173.

Collèges communaux de seconde classe, mais dont l'organisation et le plan d'études répondront aux mêmes tendances pratiques que la fondation des écoles primaires supérieures. On peut dire que le rapport Cousin a été, pour l'activité ministérielle de Guizot, un document de base; il ne nous reste qu'à suivre l'application de ces idées, en ce qui concerne, d'abord, les écoles primaires supérieures et pour ce qui est, ensuite, des Collèges communaux.

***

Quelques jours après son arrivée au ministère, Guizot adressait aux recteurs, le 17 octobre 1832, une Circulaire où il disait notamment : « Je me propose de fonder, entre nos Collèges et l'instruction primaire proprement dite, des établissements intermédiaires où une partie considérable de la population qui ne se destine pas aux professions savantes et n'a pas besoin de passer par les Collèges royaux et communaux, trouve une instruction appropriée à ses besoins, moins élevée en ce qui concerne les études classiques, plus étendue, plus variée par les sciences usuelles, l'histoire, la géographie, les langues modernes et la littérature nationale. Ces écoles intermédiaires devraient être fondées ou sur des Collèges communaux... ou sur des écoles primaires du premier degré qui pourraient recevoir aisément un agrandissement convenable » (6).

L'Exposé des Motifs, présenté à la Chambre le 2 janvier 1833 (7) contenait des considérations analogues à celles que nous avons trouvées dans le rapport V. Cousin. Amendé sur quelques points, le projet de Guizot devenait la loi du 28 juin 1833 : c'était, en France, la première loi relative à l'organisation de l'enseignement primaire.

L'article premier fixait les matières du programme d'enseignement et disposait, en outre, que « selon les besoins et les ressources des localités, l'instruction primaire pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables ». Sur cette dernière partie, la Circulaire du 15 novembre 1833 apportait des précisions et faisait connaître l'*esprit* suivant lequel étaient créées les écoles primaires supérieures. « Cette disposition, disait le ministre, a eu surtout pour objet de rendre les écoles primaires supérieures accessibles aux besoins des

(6) *Bulletin administratif.*
(7) V. Cousin, vol. cit., p. 2 et suiv.

diverses localités, des diverses classes de la population et propres à combler ainsi, en partie, la lacune que laissent, dans notre système d'éducation nationale, les établissements d'instruction classique... Toute extension de l'instruction primaire supérieure, au delà des bases posées par la loi, doit donc être fondée sur quelque intérêt clair et positif de la localité qui le réclame. Ainsi, l'enseignement de telle ou telle langue moderne, de telle ou telle branche des sciences physiques, chimiques ou naturelles, peut importer spécialement à telle ou telle ville et, loin de s'y refuser, l'administration supérieure sera toujours empressée à autoriser et à seconder des développements de ce genre; mais il est indispensable que, toutes les fois qu'on en formera la demande, on fasse connaître avec précision les faits particuliers sur lesquels elle se fonde, les intérêts auxquels doit correspondre cette extension de l'enseignement et les avantages pratiques qu'on a droit d'en espérer(8).

Ce texte confirme tout ce que nous savons déjà du caractère pratique et, au besoin, de l'aspect régionaliste de l'enseignement nouvellement constitué; de la lacune qu'il a pour objet de combler et, enfin, des avantages qu'on attend d'une éducation fondée sur d'autres éléments que la culture classique: le gouvernement se montre disposé à soutenir l'effort des localités intéressées et à assurer, pour sa part, le développement des établissements créés.

Ainsi, nous voyons comment la vie suscite les formes qui lui conviennent. A une société chaque jour transformée par l'évolution scientifique, industrielle, sociale et politique, il fallait, avec le type ancien qui, déjà, avait bougé lui-même, un nouveau type d'enseignement. Guizot se trouvait à l'origine de l'enseignement intermédiaire que la Convention avait, un moment, conçu et que les faits imposaient. L'idée était depuis trop longtemps dans l'air pour ne pas passer dans la législation. Elle existait depuis trop longtemps à l'état diffus pour ne pas passer à l'état organisé.

Telle qu'elle se présentait, cette organisation suivait une série de *paliers* d'enseignements et comme une hiérarchie scolaire que les développements ultérieurs de l'enseignement primaire viendront remplir tout en la respectant. Au premier degré, l'enseignement élémentaire; au deuxième degré, l'enseignement primaire supérieur; au troisième, les écoles normales. Le passage d'un degré à l'autre était régu-

(8) *Bulletin administratif.*

lier. L'ensemble formait un tout. De la base au sommet, il y avait continuité d'effort et unité d'esprit. C'est là un incontestable mérite qui, le temps aidant, n'a pas été étranger à la vitalité et aux remarquables progrès de l'enseignement primaire.

On peut donc s'arrêter sur cette Loi de 1833 qui organise l'enseignement primaire avec ses degrés successifs. Elle apporte un progrès. Elle fournit une structure durable. Mais, d'autre part, il est permis de souligner également le caractère très particulier que lui a donné la Monarchie de Juillet. En effet, et précisément parce que le temps l'a respectée en vertu de sa logique, de sa cohésion et de son excellence, l'organisation de 1833 était destinée à soulever ultérieurement mainte difficulté; car plus elle était « une » et plus elle se développait *à part* de l'enseignement secondaire. Bien grande est la différence qui existe entre ce système et celui que la Convention avait conçu. La Convention avait posé l'enseignement primaire à la base et, après l'enseignement primaire, — à défaut de l'enseignement intermédiaire auquel on avait renoncé — les Ecoles centrales, c'est-à-dire l'enseignement qu'aujourd'hui nous appelons secondaire. Lakanal avait dit, dans son rapport, que les écoles primaires étaient le vestibule de l'édifice scolaire : des écoles primaires on passait dans les Écoles centrales. S'il apparaissait nécessaire de créer un enseignement intermédiaire entre les écoles primaires et l'enseignement secondaire, il était possible de revenir au plan de la Convention qui embrassait *tout* le système de l'enseignement et qui avait le dessein d'introduire l'*unité* non seulement dans l'enseignement primaire, mais dans l'enseignement national tout entier.

On s'est écarté, en 1833, de cette direction de pensée et de vues. On s'en est tenu à l'enseignement primaire à ses divers degrés. Mais, par là même, on a creusé le fossé entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Et plus l'enseignement primaire était *un*, plus il était *clos*. Plus il était *un*, plus il était séparé de l'enseignement secondaire et, par là même, de l'enseignement supérieur. On l'avait délibérément voulu. On n'avait point vu dans l'enseignement primaire supérieur un instrument de promotion sociale; mais, au contraire, on y avait trouvé un moyen de conservation sociale. L'enseignement primaire et primaire supérieur étaient fondés sur la notion de classe; et s'il y avait dualité entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, c'est parce qu'il y avait dualité de clientèle et, pour tout dire, dualité des classes sociales. Il faudra attendre

notre temps — un siècle environ — pour que l'idée vienne d'une réaction contre cette dualité et d'une recherche de l'*école unique.*

Nous voudrions indiquer une autre difficulté. Ces écoles primaires supérieures, intermédiaires entre les écoles primaires et les écoles normales, qu'allaient-elles faire? Elles devaient préparer, sans doute, aux activités professionnelles et pratiques pour lesquelles la culture classique n'était pas nécessaire — et, précisément, tel était leur objet, clairement formulé par Guizot. Mais, d'autre part, ces écoles primaires supérieures devaient aussi, en raison même de la place qu'elles occupaient dans l'échelle de l'enseignement, préparer à l'école normale, c'est-à-dire à un recrutement pour lequel l'éducation professionnelle et pratique n'était pas nécessaire au premier chef. Dès lors, les écoles primaires supérieures étaient comme viciées elles-mêmes par une dualité intérieure qui, elle aussi, éclatera avec le temps. Partagées, plus tard, entre leur section d'enseignement général et leurs multiples sections techniques, il leur arrivera d'assurer avec quelque peine, leur unité propre.

Dans ces conditions, quelques-uns des mérites qu'aujourd'hui encore nous avons à reconnaître et à proclamer; mais, par ailleurs, quelques-unes des difficultés qu'aujourd'hui nous avons à résoudre, se trouvent en germe dans l'organisation de 1833. N'en soyons pas surpris. Durkheim disait, avec grande raison, que pour connaître une institution et pour voir clair dans les caractères qu'elle a pris ou les problèmes qu'elle a fait poser, il importait, et nous avons déjà rencontré cette idée directrice, de la saisir à son origine et d'envisager le moule dans lequel elle s'était, en quelque sorte, coulée.

Il ne faut pas prétendre, certes, que tout soit logique dans l'histoire et dans la vie, et que l'avenir d'une institution soit comme préfiguré dans ses premiers linéaments. Mais les institutions ont cependant une logique interne — qui rend précieuse l'étude de leur naissance, de leur installation et de leur premier établissement. Le Consulat avait fait un enseignement secondaire qui laissait en dehors de lui l'enseignement primaire. La réplique venait en 1833 et Guizot faisait, à son tour, un enseignement primaire qui laissait en dehors de lui l'enseignement secondaire. Tant que la société demeura divisée en classes bien tranchées, ces deux enseignements purent vivre côte à côte, chacun pour soi et presque en s'ignorant : ils étaient l'image de la société. Mais que la société, par le jeu des événements et l'effet de sa propre évolution, vienne à être plus mouvante qu'elle

n'avait été jusqu'alors; qu'il se produise, au moins dans une certaine mesure, une interpénétration des classes sociales; que la notion de classe, en un mot, soit à la fois contrebattue par le devenir social et par la critique intellectuelle : alors, les deux enseignements créés indépendamment l'un de l'autre et sans communication ne formeront plus l'image de la société présente; ils seront seulement, dans l'institution scolaire, la survivance de la société de la veille — et le problème de leurs rapports s'imposera. Les Conventionnels avaient vraiment interprété, par avance, les grandes tendances du siècle, en s'installant d'emblée dans la perspective *d'une unité organique de l'enseignement national.*

***

La loi du 28 juin 1833 ne visait que l'enseignement primaire; on avait ainsi sérié les difficultés, mais la Charte constitutionnelle avait envisagé le *système général* de l'instruction publique. Guizot ne l'oubliait pas. « J'avais, en fait d'instruction secondaire, dit-il dans ses *Mémoires*, la même question à résoudre qu'en fait d'instruction primaire; là aussi, il fallait établir la liberté promise par la Charte » (9). Le problème était d'une difficulté redoutable. D'abord par son *aspect politique :* il s'agissait de porter une grave atteinte au statut de l'Université de France et de briser le monopole institué par le Premier Empire; il s'agissait de répondre à une opposition catholique qui réclamait les risques et les chances de la liberté. Ensuite, par son *aspect pédagogique :* poser, dans son ensemble, la question de l'enseignement secondaire, c'était remuer toutes les querelles sur le régime des études et faire s'affronter les doctrines opposées. Pour un gouvernement qui cherchait l'apaisement, c'était ouvrir une occasion de dispute certaine.

Guizot prenait des délais. Mais, le 29 mai 1835, alors qu'on discutait à la Chambre le budget pour l'exercice 1836, MM. Destutt de Tracy, Eusèbe Salverte, Auguis proposèrent de multiples modifications au système des études secondaires; une opinion se manifesta également pour trouver excessif le temps mis par le Gouvernement à établir un projet de loi sur l'instruction secondaire.

Guizot répondit en réclamant une période nécessaire à l'étude et à la réflexion; il invoqua l'utilité de suivre l'expérience tentée par

(9) *Mémoires*, t. III, p. 87.

la création des écoles primaires supérieures; mais, par avance, il se montra résolu à maintenir le prestige des lettres classiques dans l'enseignement secondaire. Il déclara qu'il ne permettrait pas que les langues modernes ou les sciences, dont il ne méconnaissait pas l'importance, vinssent se substituer aux études qui résument la civilisation humaine.

Quelques-unes de ses paroles valent d'être notées. « Aujourd'hui, disait-il au cours de cette séance, par je ne sais quelle nouvelle invasion de barbares, vous voudriez abandonner ces études, ces langues que les barbares seuls ont détruites au IV^e^ et au V^e^ siècles !... Si elles (les sciences) devaient jamais faire tort aux lettres, si elles venaient à resserrer le domaine de ces lettres grecques et latines qui ont enfanté la civilisation et l'esprit moderne, ce serait la ruine de l'instruction publique; ce serait le plus grand affaiblissement, le plus grand abaissement, la plus grande dégradation de l'intelligence humaine qui se soient encore vus dans le monde » (10).

Là était bien le fond du débat — la lutte entre deux systèmes d'éducation — et les expressions employées par Guizot n'avaient pas pour objet, nous le voyons, d'amenuiser la discussion.

Cependant, en 1836, le projet du gouvernement était prêt. A la vérité, il ne s'agissait nullement, dans ce projet, d'une réorganisation générale de l'enseignement secondaire et d'un nouveau plan d'études. Précisément, parce qu'il sentait toute l'ampleur des intérêts en cause et parce qu'il était, quant à lui, persuadé de la valeur primordiale des études classiques, Guizot reculait devant le problème général de l'enseignement secondaire et s'attachait seulement à introduire un changement dans le régime des Collèges communaux.

Il conduisait son œuvre d'une manière fragmentaire et, pour ainsi dire, par parcelles successives. Les Écoles primaires supérieures d'abord, les Collèges communaux ensuite, deux étapes qui montrent assez bien l'état d'esprit politique de l'époque : respecter le classique dans la généralité des établissements constitués et organiser, par ailleurs, en dehors d'eux, des établissements modestes, Écoles primaires supérieures ou Collèges communaux, susceptibles de faire aux nécessités sociales des concessions judicieuses et modérées.

(10) Guizot, *Histoire parlementaire*, t. II, p. 401.

*
**

C'est le 6 juillet 1836 que le ministre de l'instruction publique, Pelet de la Lozère, qui remplissait un interrègne ministériel de Guizot, communiquait le projet en question aux recteurs et aux préfets en sollicitant, de leur part, toutes suggestions utiles. Le titre I du projet créait la liberté de l'enseignement secondaire, conformément à la Charte. Le titre II exposait l'économie nouvelle des Collèges communaux. « Le titre II, disait le ministre, non moins important par ses conséquences, traite des Collèges communaux. Il en fait deux classes. La première sera organisée, plus fortement que par le passé, pour pouvoir soutenir la concurrence que lui feront les établissements libres. La seconde, réduite, pour les langues anciennes, aux classes de grammaire, réalisera le vœu des personnes qui trouvent que, pour certaines classes de la société, les langues anciennes tiennent une trop grande place dans l'enseignement. »

En somme, le projet gouvernemental revenait surtout, pratiquement, à créer une seconde classe de Collèges communaux, établissements qui ne comprendraient que la division de grammaire et qui n'auraient pas un caractère classique.

La discussion commença, à la Chambre des Députés, le 14 mars 1837. Guizot était redevenu ministre. Le débat, très ample, fut dominé, dans toute sa première partie, par cette considération que le gouvernement ne présentait pas un *plan d'ensemble* de réorganisation de l'enseignement secondaire. Guizot répondait énergiquement à l'objection. Il soutenait, notamment dans son discours du 15 mars, que l'instruction secondaire était organisée, que l'Université avait un passé assez glorieux pour pouvoir être maintenue dans sa structure et dans son contenu. Il n'y avait aucune raison, à ses yeux, de procéder à une refonte générale de l'enseignement secondaire. Il suffisait d'instituer la liberté promise par la Charte et, en ce qui touche aux études, de créer une classe de Collèges communaux ouverts à l'esprit moderne. Par là, on concilierait la tradition substantielle du classicisme avec le courant de tendances pratiques qui se faisaient jour dans certaines classes de la société. L'effort de Guizot visait à circonscrire et l'étendue de l'innovation et celle de la discussion.

Au contraire, les orateurs qui faisaient des critiques contre le sys-

tème des études classiques résistaient à ce rétrécissement de la question. Pour eux, c'était tout l'enseignement secondaire, dans ses rapports avec l'ensemble de l'état social et des besoins sociaux, qu'il fallait mettre en cause. La concession faite par Guizot aux exigences de l'époque leur semblait exagérément réduite. Ils n'approuvaient pas la création de ces petits établissements, Collèges communaux de seconde classe, destinés à être le théâtre d'une expérience timide. Ils sortaient du champ dans lequel le ministre voulait les enfermer et ils soulevaient tout le problème de la valeur des études classiques par comparaison avec les études modernes.

Toute la première partie du débat fut donc dominée par le choc de deux conceptions, que l'habileté parlementaire de Guizot ne parvenait pas à éviter.

⁂

Le même choc de conceptions doctrinales et de thèses opposées reprenait, dans la deuxième partie de la discussion, quand il s'agissait non plus de l'examen général du projet, mais de la création des nouveaux Collèges communaux. Dans la discussion générale, c'étaient les « modernes » qui multipliaient les critiques. Dans la discussion plus particulièrement consacrée aux Collèges communaux projetés, c'étaient, au contraire, les « classiques » qui prenaient l'offensive. Les deux partis étaient mécontents : les « modernes » parce qu'on faisait trop peu, par la création des Collèges communaux de seconde classe, pour les études qui leur semblaient répondre le mieux aux nécessités du jour; les « classiques », parce qu'on faisait trop peu, à leur gré, dans les nouveaux Collèges communaux, pour la culture littéraire. Pour les premiers, les nouveaux Collèges communaux représentaient *trop peu* et l'enseignement secondaire, dans son ensemble, demeurait essentiellement traditionaliste; pour les seconds, les nouveaux Collèges représentaient *trop* et l'enseignement secondaire s'ouvrait, par là, à un mode d'instruction considéré comme le contraire de la culture.

Dès lors, l'attitude de Guizot s'explique. Gêné par les partis contraires, il essayait de prendre une position intermédiaire. Aux classiques, il avait espéré donner satisfaction par le maintien des disciplines traditionnelles dans l'enseignement secondaire. Aux modernes, il avait espéré donner également satisfaction par la création d'une

classe de Collèges de type nouveau. Mais les uns et les autres *voulaient plus*. Quant à son opinion personnelle, Guizot était certainement très attaché aux études classiques et persuadé de leur incontestable supériorité; mais, par ailleurs, quelques observations et, notamment, l'exemple d'un de ses fils, lui avaient un peu ouvert les yeux sur la distance qui séparait, parfois, le Collège classique de la réalité sociale et humaine. Au fond, peu ami des idées neuves et assez enclin à croire qu'il avait trouvé la vérité une fois pour toutes, Guizot se répétait. Il faisait, en 1837, pour l'enseignement secondaire, ce qu'il avait fait, en 1833, pour l'enseignement primaire, et ses Collèges communaux étaient comme le double de ses écoles primaires supérieures. Il n'est pas surprenant qu'il ait reçu des objections des deux côtés : de la part de ceux qui trouvaient insuffisante sa concession aux nécessités de la vie moderne, et de la part de ceux qui jugeaient excessive sa conception d'un enseignement secondaire auquel manquait la base fondamentale du classicisme.

Obligé d'observer l'équilibre, il lui arrivait de friser la contradiction, que les adversaires relevaient vivement. C'est ainsi que le rapport introductif du projet portait, d'une part : « Le gouvernement maintient la prééminence des études classiques dans les Collèges royaux; il croit que ces études sont celles qui développent le plus heureusement l'intelligence des jeunes gens. », et, d'autre part : « Dans nos bons Collèges royaux, les lettres et les sciences sont enseignées avec un zèle égal; un enseignement ne fait pas tort à l'autre; les sciences ne s'abaissent pas devant les lettres, ni les lettres devant les sciences. » Destutt de Tracy cite les deux passages et demande: « Que devient alors la prééminence des lettres? » (11).

Ailleurs, Guizot, toujours repris par Destutt de Tracy, risquait l'affirmation suivante : « Les langues anciennes ne peuvent pas être un accessoire; il faut qu'elles soient tout ou rien. » Il est évident que cette politique du *tout ou rien* était le moins faite pour offrir, dans une matière complexe et délicate comme celle-ci, un terrain d'entente aux opinions diverses.

En définitive, les « modernes » regrettaient, même en votant le projet, de voir l'enseignement qui leur tenait à cœur apparaître sous la forme d'un enseignement sacrifié et de seconde zone; et les « clas-

(11) Séance du 14 mars 1837.

siques » regrettaient, même lorsque, comme Lamartine, ils votaient le projet, de voir un enseignement sacrifié et de seconde zone porter le nom d'enseignement secondaire. Lamartine, en particulier, ne se déclarait point hostile à une formation scientifique et moderne; mais il ne concevait pas qu'elle pût avoir lieu sans comporter, pendant les premières années, ces éléments permanents de toute éducation que constituent les lettres classiques. C'est en ce sens qu'il répondait éloquemment à Arago, avocat de la culture scientifique. « Cette éducation exclusivement professionnelle, scientifique, industrielle, que je veux comme vous, lui disait-il, doit-elle commencer avec l'enfance, ou ne doit-elle pas être précédée par une éducation morale, littéraire, par une éducation commune ? Et enfin, cette éducation spéciale et industrielle que vous demandez pour les Collèges communaux, doit-elle exclure l'étude des langues que vous appelez mortes et que moi j'appellerai immortelles ? » (12).

La discussion avait atteint une belle hauteur. Elle se terminait, le 29 mars 1837, par le vote de la loi; mais, sur ces entrefaites, le Cabinet fut dissous et le projet n'alla pas jusqu'à la Chambre des Pairs (13) : la question était à reprendre.

En somme, Guizot avait envisagé séparément l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, il avait respecté, dans les Collèges royaux et les Collèges communaux de plein exercice, le plan d'études classiques. Il aurait seulement voulu constituer une catégorie de Collèges communaux de seconde classe portant l'empreinte d'une éducation pratique. Mais, sur ce point, il avait échoué et il laissait l'enseignement secondaire en l'état où il l'avait reçu.

***

Salvandy, ministre de l'Instruction Publique, du 15 avril 1837 au 31 mars 1839, ne retint pas plus que son prédécesseur, l'idée difficile de l'institution de la liberté de l'enseignement dans l'enseignement secondaire; il ne conçut pas davantage un projet de loi touchant la réorganisation générale des études secondaires et soumis à la discussion parlementaire; il procéda, pour ce qui touche au régime des étu-

(12) Séance du 23 mars 1837.
(13) Guizot, *Mémoires*, t. III, p. 109.

des, par voie de circulaires et donna à son tour une attention particulière aux Collèges communaux.

L'un des soins essentiels du nouveau ministre se porta sur l'enseignement des langues vivantes. Par arrêté rendu, le 5 janvier 1838, en Conseil royal de l'Instruction publique, il était décidé que les langues vivantes, spécialement l'anglais et l'allemand, seraient enseignées dans les Collèges royaux « d'une manière approfondie et qui se rapproche des études classiques ». Le diplôme de bachelier ès-lettres était exigé pour les candidats aux chaires de langues vivantes dans les Collèges.

La circulaire du 12 mars 1838 précisait les intentions du Ministre et recommandait l'enseignement des langues vivantes. « ...Cet enseignement, disait Salvandy, ne tient pas dans l'éducation des jeunes gens la place que me paraissent exiger l'état de la civilisation et les rapports de la France avec le reste du monde. Si l'enseignement scientifique ne laisse pas de rencontrer des obstacles sérieux et de soulever de légitimes objections quand il s'agit de le faire descendre jusqu'à l'enfance, l'étude des langues vivantes ne présente nullement les mêmes difficultés et les mêmes inconvénients. Elle plaît à l'esprit, elle le développe, elle le féconde; elle rend habile à recevoir toutes les instructions; elle aide et complète le travail de l'intelligence, de l'imagination, de la mémoire, appliquées à l'étude des langues classiques. L'Université n'aura rempli toute sa tâche sous le rapport de l'instruction que lorsque les enfants, que les familles lui confient, sortiront de ses mains sachant tous, avec le grec et le latin, ces deux grands éléments de toute éducation libérale et forte, l'une de ces quatre langues : l'allemand, l'italien, l'espagnol ou l'anglais... Tel est le but vers lequel nous devons nous acheminer. Il faut chercher les moyens de l'atteindre. J'y applique toutes mes pensées. »

L'enseignement des langues vivantes est présenté comme s'accordant avec l'enseignement classique et le complétant. Il est envisagé comme devant se rapprocher de l'enseignement classique, tant par la place qui lui sera donnée que par sa valeur éducative intrinsèque.

La Circulaire du 21 avril 1838 dispose que l'enseignement des langues vivantes sera obligatoire dans tous les Collèges, compte tenu, pour le choix de la langue, des régions géographiques; elle précise que « l'enseignement des langues vivantes sera gradué, de manière à suivre les progrès de l'enseignement classique », que les langues vivantes seront comprises parmi les matières du grand concours de

fin d'année et qu' « à dater de 1845, les candidats au grade de bachelier seront tenus de répondre, aux examens, sur une des langues vivantes plus haut spécifiées ».

Dès le début de l'année scolaire suivante, le 2 octobre 1838, une circulaire indique que les élèves de la classe de 5e, dont le programme comporte une langue vivante obligatoire, « recevront une leçon d'une heure par semaine, à jour fixe, en dehors du temps ordinaire des classes ». Quant aux élèves des classes supérieures à la 5e qui avaient eu jusqu'alors un enseignement des langues vivantes facultatif, la circulaire mentionne qu'ils recevront de leur côté une leçon complémentaire dans les mêmes conditions. C'était donner un caractère obligatoire à l'enseignement des langues vivantes dans toutes les classes, même dans celles où l'enseignement de ces matières avait commencé à titre facultatif.

Le ministre ne perdait pas de vue l'application pratique des mesures qu'il avait prises et, le 1er mars 1839, il adressait aux recteurs une Circulaire pour leur demander de le renseigner notamment sur l'état de l'enseignement des langues vivantes dans leurs académies respectives. Il faisait, en même temps, une récapitulation des décisions ministérielles relatives à cet enseignement et montrait comment les langues vivantes, introduites d'abord dans les Collèges avec prudence et comme matières facultatives, avaient été ensuite, par un développement logique, déclarées obligatoires et rattachées aux études classiques. Salvandy peut être considéré comme un des premiers à avoir compris l'importance que les langues vivantes doivent tenir dans une éducation générale.

Il s'appliqua également à fortifier l'enseignement de l'histoire qui existait sans doute depuis longtemps, mais sous une forme diffuse et de manière insuffisamment coordonnée. Le 2 mars 1838, parurent de nouveaux programmes d'histoire pour toutes les classes, de la 6e à la rhétorique. Pour la rentrée suivante, plusieurs chaires d'histoire avec professeur spécial furent créées et le 1er mars 1839, dans la demande de renseignements qu'il envoyait aux recteurs, M. de Salvandy formulait un certain nombre de questions relatives à cette discipline. Il désirait savoir, par exemple, si l'histoire apparaissait comme une matière assez vivante, si un échange de vues se produisait, entre élèves et professeurs, et il posait, en particulier, la question suivante : « Est-il (cet enseignement) parfaitement en rapport avec l'enseignement classique ? »

Qu'il s'agisse de l'enseignement des langues vivantes ou de l'enseignement de l'histoire, Salvandy les définissait par rapport à l'enseignement classique, considéré comme l'enseignement de base. Les autres enseignements se combinaient avec celui-là et se déterminaient en fonction de celui-là. L'ensemble était destiné à former une harmonie. Cette harmonie était-elle durable ? C'est ce que nous verrons par la suite. Pour le moment, même si l'on retient l'intérêt que, par ses circulaires du 9 octobre 1838 et du 1er mars 1839, Salvandy manifestait pour les mathématiques, il est juste de dire qu'il est resté, en ce qui concerne l'enseignement secondaire, fidèle aux idées de Guizot, c'est-à-dire à la conception d'un enseignement secondaire essentiellement fondé sur les études classiques.

⁂

Nous avons vu plus haut les difficultés auxquelles avait donné lieu le projet de Guizot relatif aux Collèges communaux. La Chambre des Pairs n'en fut pas saisie, mais l'Ordonnance royale du 29 janvier 1839, complétée par la Circulaire du 5 février 1839, reprit la distinction des Collèges communaux en deux classes, la première comprenant des établissements entièrement conformes, par l'organisation des études, aux Collèges royaux — c'étaient les Collèges communaux de plein exercice —; la seconde, comptant des établissements où n'était enseignée qu'une partie des matières du programme des Collèges royaux. Les conditions financières auxquelles un Collège communal de seconde classe pouvait être érigé en Collège de première classe étaient déterminées et il était dit que l'on pourrait créer, dans les Collèges communaux, des chaires soit d'histoire, soit de mathématiques, soit « de diverses branches d'instruction professionnelles ».

Mais un fait plus notable encore, peut-être, au point de vue administratif et celui sur lequel Salvandy insiste dans sa circulaire, était la disposition par laquelle les villes de 6.000 habitants et au-dessous étaient autorisées à substituer une école primaire supérieure au Collège. Celui-ci, dans les villes dont il s'agit, était généralement précaire et donnait des connaissances souvent peu en rapport avec la profession à laquelle les élèves étaient destinés. Précisément, par une circulaire en date du 28 décembre 1838, Salvandy, poursuivant l'application de la loi de 1833, venait de souligner le caractère de l'enseignement primaire supérieur « approprié, disait-il, aux ressour-

ces des localités et aux besoins des familles ». De sorte que, par la substitution, dans les villes de 6.000 habitants et au-dessous, de l'école primaire supérieure au Collège, il se trouvait favoriser cet enseignement, de nature professionnelle et pratique qui avait déjà préoccupé Guizot. En même temps, sans modification à la légalité en vigueur, Salvandy se trouvait donner une portée nouvelle à la loi de 1833 « qui attribuait exclusivement une école primaire supérieure aux villes au-dessus de 6.000 âmes. Maintenant, expliquait-il dans sa circulaire du 5 février 1839, l'Université descend au-dessous de cette limite et rien n'était plus sage. Ce sont les villes peu riches, peu populeuses, où l'instruction secondaire n'a point de chance de s'établir qu'il faut doter des ressources de l'instruction primaire à tous les degrés ». Au fond, si Salvandy n'a pas présenté à la Chambre des Pairs le projet de Guizot voté par la Chambre, il pouvait se dire que le remplacement du Collège par l'école primaire supérieure atteignait pratiquement le but visé par Guizot et avait, en outre, les avantages suivants : économie d'une nouvelle discussion parlementaire qui aurait remis en cause tout le régime de l'enseignement secondaire, économie d'une loi difficile sur la liberté de l'enseignement, développement de l'enseignement professionnel, extension de l'enseignement primaire.

En résumé, Guizot et Salvandy avaient maintenu, sans y porter atteinte, les études classiques. Toutefois, Guizot avait songé à la création d'une seconde classe de Collèges communaux orientés vers les activités pratiques : il n'y était pas parvenu. Salvandy avait fait, dans les programmes de l'enseignement secondaire classique, une place nouvelle aux langues vivantes et à l'histoire. Par ailleurs, il avait favorisé la transformation de certains Collèges en écoles primaires supérieures : par là, se trouvait satisfaite, au moins indirectement, l'idée de Guizot relative aux Collèges communaux de seconde classe. Ainsi, tout en gardant leur attachement aux études classiques, Guizot et Salvandy s'étaient préoccupés d'entr'ouvrir une porte à des études de caractère différent.

*
**

Le successeur immédiat de Salvandy, Parant, ne fit que passer (31 mars 1839-12 mai 1839) et l'arrivée de Villemain au ministère (12 mai 1839-1er mars 1840) apporta un nouveau soutien aux études classiques. Rendu célèbre par son cours de Littérature française, Vil-

lemain était un grand admirateur du XVII[e] siècle. Jeune professeur de rhétorique, il avait inauguré sa carrière en prononçant, le 24 août 1814, un discours, à la distribution des prix du Lycée Charlemagne, dans lequel il magnifiait le siècle de Louis XIV et la culture classique.

« Jeunes élèves, disait-il, la création des lettres fit la gloire du siècle de Louis XIV; l'étude des lettres doit épurer et soutenir le nôtre... Contemplez ces grands écrivains du siècle de Louis XIV : quelles âmes pures et vertueuses ! Ils régnaient sur les esprits pour le bien des mœurs... Vous le savez : la nation française occupe le premier rang dans les lettres... Jeunes élèves, je prends plaisir à retracer l'image d'un siècle auquel nous ramène aujourd'hui le cours prédestiné des événements les plus extraordinaires et qui doit commencer pour vous avec l'âge heureux des espérances et des efforts. C'est maintenant le règne de l'espérance et des efforts. Dans quel temps doit-on plus encourager ces études classiques qui conduisent à toutes les professions savantes de la société » (14) ?

En 1839, les temps étaient, peut-être, moins favorables à un rappel du grand siècle; mais les idées de Villemain sur la valeur de la culture classique n'avaient pas changé. L'arrêté du 21 février 1840 dispensait les élèves de philosophie de suivre le cours de mathématiques élémentaires; par contre, les élèves de mathématiques élémentaires qui ne suivaient pas le cours de philosophie étaient tenus d'assister, deux fois par semaine, à une conférence de philosophie. D'autre part, l'histoire naturelle et la chimie étaient reportées à la fin des études secondaires, dans l'année de philosophie. L'article 5 de cet arrêté spécifiait que les dispositions dont il s'agit n'étaient applicables qu'aux Collèges de Paris. Il est utile, néanmoins, de les mentionner. Elles constituent, en effet, l'amorce de mesures plus larges que prendra V. Cousin. Villemain n'avait pas modifié le plan d'études des Collèges. C'est son successeur qui s'en chargera. Il agira, avec plus d'ampleur, mais suivant le même sens que Villemain et les dispositions du 21 février 1840, bien que limitées à Paris, sont comme la préface du *Règlement général* des études, institué par V. Cousin.

(14) Villemain, *Discours prononcé à la distribution des prix du Lycée Charlemagne*. Paris, Méquignon, 1814.

CHAPITRE IV

LE COMPROMIS ÉRIGÉ EN SYSTÈME : V. COUSIN ET L'ÉCLECTISME

V. Cousin fut ministre de l'Instruction Publique dans le Cabinet connu sous le nom de Cabinet du 1er mars (1er mars 1840-29 octobre 1840). Dans un article de la *Revue des Deux Mondes* du 1er février 1841, il a dressé lui-même le bilan de ses actes ministériels; cette étude se trouve reproduite dans un volume de ses *Œuvres Complètes* (1).

Il faut nous arrêter quelque peu sur V. Cousin : d'abord, parce qu'il fut un réformateur du plan d'études des Collèges; ensuite, parce qu'à défaut de la liberté de l'enseignement promise par la Charte, il institua comme un système de pensée qui lui paraissait propre à aplanir les difficultés surgies entre l'Église et l'Université; enfin, parce que son influence s'exerça longtemps sur la philosophie française et, spécialement, sur la philosophie universitaire. Le plan d'études établi par V. Cousin doit être éclairé par le rappel de toute une série d'événements, intellectuels ou politiques, qui nous permettront de dégager le caractère que V. Cousin avait voulu donner à l'Université. Par là, les choses scolaires se rattacheront à un ensemble plus vaste, et l'école sera, une fois de plus, pour nous, l'expression d'une société déterminée, au moins dans une certaine mesure, et l'image d'une époque.

Depuis la chute de Guizot, la question de la liberté de l'enseignement dans l'instruction secondaire n'était plus venue en discussion; mais des pétitions la mettaient de nouveau à l'ordre du jour et l'action de Montalembert devenait de plus en plus importante. A la séance de la Chambre des Pairs du 24 mai et à celle de la Chambre des Députés du 2 juin, V. Cousin prenait l'engagement de déposer pour la session de 1841, un projet de loi sur la liberté de l'enseignement. Effectivement, il prépara un projet; mais il ne put le pré-

(1) Œuvres de V. Cousin, cinquième série, Instruction publique, t. I, pp. 165, 223 et suiv.

senter, en raison de la courte durée de son passage au ministère. Il le publia, toutefois, en 1841, dans la livraison à laquelle nous faisons allusion plus haut, en comparant son texte avec celui d'un projet que Guizot avait également élaboré, mais que les Chambres n'avaient pas discuté. Le projet Cousin n'ayant pas eu un meilleur sort que le projet Guizot, nous ne nous étendrons pas sur ce point.

De même, nous nous bornerons à noter la réforme du baccalauréat ès-lettres, mise à l'étude par la Circulaire du 8 mai 1840 et réalisée par la Circulaire du 17 juillet 1840. Les innovations étaient les suivantes : l'examen devenait uniforme pour tout le royaume; il comprenait une seule épreuve à l'écrit, la version latine, mais il était nécessaire de passer cette épreuve avec succès, pour pouvoir continuer l'examen; pour la seconde épreuve, l'explication des auteurs, un programme d'auteurs français était ajouté au programme d'auteurs latins; le programme de philosophie ne comportait pas de modification dans l'ensemble, mais faisait néanmoins une part plus grande que dans le passé à la forme syllogistique « escrime puissante, qui donne à l'esprit l'habitude de la précision et de la rigueur » (2) ; les questions littéraires devaient faire une juste place à la rhétorique ancienne et aux lettres françaises : « Les cours de rhétorique du XIX[e] siècle doivent être de véritables cours de littérature; ils ne peuvent avoir pour unique objet de former la jeunesse à l'éloquence antique, par la rhétorique telle qu'elle se trouve dans Aristote, Cicéron, Quintilien. D'autres temps, d'autres besoins » (3) ; l'histoire, que les programmes ne réduisaient pas à l'histoire de France et qui se développait dans un cadre d'histoire universelle, devait se tenir également éloignée d'une philosophie de l'histoire aventureuse et d'une accumulation de détails; enfin, le dernier paragraphe visait une question de procédure : la présidence du jury passait du chef d'établissement à un inspecteur de l'Académie et la salle du Conseil académique était désignée comme le lieu où se tiendrait l'examen.

***

Par contre, nous nous arrêterons davantage à la série de Circulaires par lesquelles V. Cousin réorganisait le régime des études :

(2) V. Cousin, *Œuvres*, cinquième série, I, 243.
(3) *Ibid.*, p. 244.

circulaire du 27 août 1840 portant règlement général des études; du 5 septembre, relative à l'enseignement de l'histoire naturelle; du 18 septembre, sur l'enseignement des langues vivantes; du 22 septembre, sur les examens annuels pour passer d'une classe dans la classe supérieure; du 2 octobre sur l'agrégation spéciale de physique et d'histoire naturelle.

Si V. Cousin a pu, en peu de temps, mettre sur pied tout un système, c'est parce que, disait-il lui-même, il était arrivé au ministère « après une longue étude de matières d'éducation, avec des desseins bien connus » (4) et exposés dans ses deux ouvrages sur l'instruction publique en Allemagne et en Hollande. En fait, dans la dernière partie du volume consacré à l'instruction publique en Hollande, V. Cousin développe, pour la France, un plan assez différent de celui qu'il a réalisé. Tenons-nous-en à son œuvre ministérielle.

La circulaire du 27 août pose les principes et rappelle la question, si souvent débattue, de l'éducation littéraire et de l'éducation scientifique : « Il est incontestable que l'éducation n'est ni vraie ni complète, si elle n'embrasse pas, avec les études classiques proprement dites, de suffisantes connaissances de mathématiques, de physique, de chimie et d'histoire naturelle. Mais comment, demande Cousin, l'enseignement scientifique doit-il être combiné avec l'enseignement littéraire, dans l'économie générale du Collège ? C'est un problème souvent agité et diversement résolu. »

Ce problème, il convient de l'examiner à la lumière de l'expérience. Or, « deux points sont aujourd'hui mis hors de doute par les rapports de MM. les Inspecteurs généraux et par ceux de MM. les Proviseurs : 1° les portions d'enseignement scientifique, réparties depuis la sixième jusqu'à la rhétorique inclusivement, ne produisent aucun bon résultat; 2° cet enseignement accessoire, infructueux en lui-même, nuit considérablement aux études classiques. Il a donc fallu chercher une autre combinaison ».

La combinaison choisie est celle des enseignements *successifs*. S'attacher d'abord aux études classiques, « si bien appelées *humanités* parce qu'elles forment l'homme et qu'elles cultivent à la fois la mémoire, l'imagination, l'esprit et le cœur »; puis, placer les études philosophiques et scientifiques qui « s'adressent à la réflexion naissante ». « Tel m'a paru, écrit V. Cousin, le plan vrai et régulier

(4) V. Cousin, *Œuvres*, cinquième série, I, 166.

Horaire attribué aux diverses matières par le Règlement du 25 août 1840.

CLASSES	MATIÈRES	NOMBRE D'HEURES consacrées aux lettres.	NOMBRE D'HEURES consacrées à d'autres enseignements.	HEURES FACULTATIVES
6e	Français, Latin, Grec ...	18		
	Histoire ancienne	.....	2	
5e	Français, Latin, Grec ...	18		
	Histoire ancienne	.....	2	
4e	Français, Latin, Grec ...	16		
	Langues vivantes	.....	2	
	Histoire romaine	.....	4	
3e	Français, Latin, Grec ...	16		
	Langues vivantes	.....	2	
	Histoire du Moyen-Age ..	.....	4	
2e	Français, Latin, Grec ...	16		
	Langues vivantes	.....	2	
	Histoire moderne	.....	4	
Rhétorique	Français, Latin, Grec ...	16		
	Histoire de France	.....	4	
	TOTAUX	100	26	
Philosophie (1re année)	Philosophie	10		
	Mathématiques	.....	6	
	Physique, Chimie, Histoire naturelle	.....	6	
Philosophie (2e année)	Mathématiques	.....	12	
	Physique	.....	6	
	Compositions alternatives de Mathématiques et de Physique	.....	2	
	TOTAUX	10	32	
	TOTAUX GÉNÉRAUX	110	58	

L'horaire total est à peine un peu plus élevé qu'en 1830, mais toutes les matières ci-dessus indiquées sont obligatoires. L'enseignement des langues vivantes existe, à raison de 2 heures par semaine, dans les classes de 4e, 3e, 2e. Les sciences sont supprimées dans toutes les classes qui précèdent la philosophie. Le nombre total des heures de lettres reste celui qui est prévu par le statut de 1830. Le caractère « classique » de la réforme se marque par six années d'études essentiellement dominées par les langues anciennes.

des études au collège. » *Tout l'enseignement scientifique était donc supprimé de la sixième à la rhétorique et reporté en philosophie.* Double résultat, selon V. Cousin : l'enseignement classique sera fortifié; l'enseignement scientifique pourra être, dans l'année de philosophie, plus important et plus sérieux. Par voie de conséquence, plusieurs heures se trouvant libérées par la suppression des « annexes scientifiques », ces heures seront utilisées pour une organisation solide de l'enseignement des langues vivantes. Ainsi le plan nouveau fortifie à la fois l'enseignement scientifique, l'enseignement classique et l'enseignement des *langues vivantes* en les mettant à leur véritable place et en les disposant dans l'ordre qui leur convient (5).

La Circulaire du 5 septembre montre dans quel esprit doit être enseignée l'histoire naturelle et comment elle doit se rattacher à la fois à la physique et chimie, d'une part, et, d'autre part, à la philosophie. Le but poursuivi n'est pas de former des naturalistes, mais de faire concourir l'histoire naturelle à une « éducation libérale ». L'enseignement de l'histoire naturelle « forme, pour ainsi dire, une théodicée naturelle qui montre aux élèves la main de la divine Providence, partout empreinte dans le plan de ce monde et dans l'organisation des êtres qui l'habitent. Ainsi présenté, l'enseignement de l'histoire naturelle laissera des traces profondes dans l'intelligence et même dans l'âme des élèves ».

Quant à l'enseignement des langues vivantes, il prenait définitivement place dans l'horaire régulier du Collège et Cousin ne se bornait pas à dire, comme Salvandy, que cet enseignement serait « gradué »; dans la circulaire du 18 septembre, il exposait un système de graduation : la première année serait consacrée à la grammaire; la seconde, à l'étude de la langue par des exercices de versions et de thèmes; la troisième, à la littérature. Il recommandait aux recteurs de suivre le développement de cet enseignement et d'en rendre compte au ministre.

A la veille de la rentrée scolaire — 22 septembre — il rappelait les dispositions tombées en désuétude à propos des examens de passage et en fixait de nouvelles. Et au lendemain de la rentrée — 2 octobre — il annonçait que l'agrégation des sciences serait désormais scindée en deux agrégations : l'une, pour les sciences mathématiques; l'autre pour les sciences physiques et l'histoire naturelle.

(5) *Œuvres*, cinquième série, I, 225.

Il faisait ressortir que la mesure nouvelle était la suite de mesures analogues qui avaient institué des concours particuliers, en 1825, pour la philosophie et en 1830, pour l'histoire. V. Cousin attachait, à juste titre, une grande importance à la création de l'agrégation de physique et il s'en félicitait en disant : « Quand je n'aurais pas fait autre chose pour les sciences, je croirais encore les avoir bien servies » (6). Il y a lieu d'ajouter, en ce qui concerne l'enseignement scientifique, que, suivant la circulaire du 27 août, les classes de mathématiques élémentaires et spéciales continuaient à être organisées comme classes ayant une destination à part et que les élèves dont l'intention était uniquement de préparer des concours scientifiques pouvaient entrer dans ces classes sans avoir achevé les humanités et la rhétorique. Il était même précisé qu'une conférence préparatoire aux cours de mathématiques élémentaires pouvait leur être consacrée : mesure discrète, intervenant comme en marge de l'enseignement régulier, mais entretenant l'idée que le baccalauréat ès-lettres classiques n'était pas la fin unique de l'instruction secondaire.

En somme, V. Cousin avait abordé le problème devant lequel avaient successivement reculé Guizot et Salvandy — le problème de la réforme de l'enseignement secondaire —; le nouveau plan se présentait comme un ensemble assez harmonieux, théoriquement, et offrant les caractéristiques suivantes : prédominance des études classiques; antériorité et priorité de celles-ci sur les études scientifiques; introduction définitive et réglementaire des langues vivantes dans l'enseignement; groupement des études scientifiques sous l'égide de la philosophie; porte ouverte ou entr'ouverte pour un enseignement à part de caractère scientifique. V. Cousin croyait avoir fait œuvre solide, par une judicieuse conciliation des disciplines scolaires: « Ce plan constituera, je l'espère, les études de nos Collèges sur des fondements durables » (7). Son système dura sept ans : *grande mortalis aevi spatium,* observe Gréard. Au demeurant, on peut ne pas en être surpris. Villemain, en effet, succédait à Cousin comme Cousin avait succédé à Villemain. Or, ce dernier avait déjà rejeté l'enseignement scientifique en philosophie pour les collèges de Paris; Cousin étendait cette décision à l'ensemble du territoire et il se

(6) *Œuvres,* cinquième série, I, 183.
(7) Ouv. cit., I, 225.

trouve, par conséquent, qu'un trait essentiel du plan Cousin avait déjà été esquissé par Villemain. L'accord des deux ministres assurait, malgré la sympathie limitée qui liait les deux hommes, une assez longue vie au régime établi par V. Cousin.

*
**

Laissant les sciences à la place qui leur avait été faite, Villemain (29 octobre 1840-1er février 1845) accorda néanmoins une attention convenable à la façon, dont, pratiquement, l'enseignement scientifique était organisé. Par les circulaires des 14 septembre et 13 octobre 1841, ainsi que par celle du 26 septembre 1842, il demandait que les conférences d'arithmétique et de géométrie, autorisées par le Règlement du 27 août 1840 dans les classes de troisième, seconde et rhétorique, fussent comprises à la rentrée dans l'horaire scolaire; que la liste des élèves désireux d'y assister fût dûment établie par le Proviseur et que des cours facultatifs ne devinssent pas, en somme, des cours d'amateurs. La Circulaire du 26 septembre, notamment, confirmait ces dispositions et en prenait d'autres, de même ordre pratique, pour l'enseignement dans la classe de mathématiques élémentaires. En outre, les arrêtés des 10 février 1843 et 24 février 1843 portaient indication du programme de mathématiques dans les classes de mathématiques élémentaires et de mathématiques spéciales, ainsi que du programme de physique et chimie dans la classe de première année de philosophie.

D'un autre côté, par son *Rapport sur l'Instruction secondaire*, daté du 3 mars 1843, Villemain prenait une initiative intéressante. Il présentait au Roi un tableau général de l'instruction secondaire en France, invoquant, d'une part, que, par décision royale du 5 octobre 1831, un travail de cette nature était établi et publié, tous les trois ans, pour l'instruction primaire et que, d'autre part, ce même travail avait été prévu, sous le Consulat, pour l'instruction secondaire; toutefois, pendant le Consulat et l'Empire, on avait manqué du recul suffisant pour juger des progrès de l'enseignement secondaire et Napoléon s'était contenté, à défaut d'un rapport annuel, d'un compte rendu oral qui fut fait, à plusieurs reprises, en séance du Conseil d'État.

Le rapport de Villemain peut être divisé en deux parties essen-

tielles : la première, relative à l'*organisation des Collèges royaux;* la seconde, à l'*organisation des Collèges communaux*. Chacune de ces parties comprend une série de sous-titres visant les divers éléments de l'organisation collégiale. Toutes les questions (division des établissements en deux classes, catégories de fonctionnaires, effectif, économat, études, discipline, résultats aux examens) sont passées en revue. Les dernières pages du rapport sont consacrées à l'École Normale, au concours d'agrégation, aux institutions et pensions. En annexe, figurent des états statistiques qui se réfèrent à différentes rubriques envisagées dans le corps du rapport.

Pour ce qui est du régime des études dans les Collèges royaux, Villemain caractérise le Règlement de 1840 comme un retour à l'Université de l'Empire, qu'il présente comme ayant été elle-même un retour à l'ancien système de Port-Royal et de l'Université de Paris. L'étude des langues anciennes forme le fonds de l'enseignement. « Seulement, à côté de cette étude dominante des langues anciennes, particulièrement propres à exercer et à mûrir l'esprit, on a fortifié l'enseignement historique et maintenu, pour les mathématiques, des cours diversement gradués, les uns préparatoires, les autres développés et complets. L'enseignement des langues vivantes a pris, en même temps, une forme plus régulière qui s'unit aux études classiques au lieu de s'en distraire. De ce mélange des plus saines traditions et de l'expérience nouvelle, résulte le cours d'études qui semble le mieux fait, pour donner une préparation générale à toutes les professions savantes et pour former l'esprit et le cœur de l'homme. C'est en ce sens que l'étude des lettres, sous leur forme la plus pure et la plus sévère, occupe tant de place dans les derniers programmes de l'Université, quoique cependant les collèges soient en même temps organisés de manière à offrir tous les modes d'enseignement spécial et d'enseignement abrégé qui peuvent le mieux initier à divers services publics où l'instruction complète n'est pas nécessaire » (8).

C'est un jugement très favorable que Villemain porte ainsi sur le système de 1840, système qui, d'une part, « fondé sur une longue expérience », répond aux nécessités permanentes et générales d'une éducation par les humanités et qui, d'autre part, « est conforme à tous les besoins réels, à toutes les innovations judicieuses que com-

(8) Villemain, *Rapport au Roi,* Bulletin Universitaire, année 1843, p. 39.

porte l'état présent de la société » (9). Par là, se trouvait réalisée, semblait-il, une sorte d'harmonie féconde entre le passé et l'actualité.

Dans le plan d'études de 1840, la philosophie avait fait l'objet d'une attention particulière. « L'année de philosophie, dit Villemain dans son rapport, donne à l'intelligence plus exercée des élèves un nouveau travail de réflexion. Le programme de ce cours embrasse, avec les règles de la logique, tous les grands principes de psychologie, de morale et de théodicée, qu'on ne peut soustraire à l'activité des esprits, et dont une étude approfondie accroît la salutaire influence. Ainsi que je l'ai rappelé récemment (10), nul ouvrage en particulier, nul précis obligatoire n'est spécialement exigé pour cette classe; mais le Conseil royal de l'Instruction publique, voulant développer et rendre sensible la pensée qu'il avait toujours appliquée, a désigné, comme la véritable règle des études philosophiques, un choix de monuments consacrés par les plus beaux noms de la science et de la religion. Ce sont, pour l'antiquité grecque et latine, quelques ouvrages de Platon, d'Aristote et de Cicéron, leur imitateur. Parmi les modernes, le choix était plus varié, et le Conseil a cru devoir recommander, à partir de Bacon jusqu'à Reid, les principaux ouvrages qui ont marqué l'effort, le progrès et les retours divers de l'esprit humain dans l'étude de la philosophie. Avec Descartes, dont la part de création est si grande et si glorieuse pour la France, se trouvent inscrits les noms de Malebranche, d'Arnauld, de Bossuet et de Fénelon. Le Conseil n'a pas négligé la mention d'ouvrages moins éminents, mais qui portent la même empreinte de philosophie, religieuse et morale, tels que le traité de Clarke de l'*Existence et des attributs de Dieu* et le traité des *Vérités premières* par Buffier. Le livre de Locke, origine et résumé de toute une époque, devait trouver sa place sur cette liste; il y est à côté de la plus sérieuse rectification qu'il puisse recevoir, les *Nouveaux Essais de Leibnitz sur l'entendement humain* et à côté des *Lettres d'Euler*. Sous ces autorités imposantes, l'enseignement est assuré de rester toujours irréprochable, sans être moins libre et moins étendu » (11).

C'est à V. Cousin que doit être attribué le mérite ou la respon-

(9) Villemain, *ibid.*, p. 39.
(10) Circulaire du 5 novembre 1842 (note de Villemain).
(11) Villemain, *Rapport au Roi*, Bulletin Universitaire, année 1843, p. 41.

sabilité de ce programme et surtout de l'esprit même qui y était contenu. Il s'agit, en effet, du programme par lequel s'exprime, sur le terrain scolaire, la conception de la philosophie connue sous le nom d'*éclectisme*. Ce fut, dans l'histoire de la pensée, un assez grand événement pour que nous marquions ici sa naissance, sa durée, ses caractères, ses répercussions. L'idée inspiratrice a été, pour le programme de philosophie comme pour le plan d'études tout entier, pour le plan d'études comme pour l'orientation, au moins intentionnelle, de la politique générale de la Monarchie de Juillet, une idée d'harmonie. Le problème était de fixer la « véritable règle des études philosophiques » par un « choix » des Anciens et des Modernes, susceptible de fournir l'expression de *données philosophiques générales et permanentes*, lot d'*acquisitions spirituelles* tenues désormais pour incontestées : l'enseignement était regardé comme ayant pour tâche de les transmettre de génération en génération, comme le flambeau retrouvé de l'esprit humain.

Ce n'était pas seulement la philosophie d'Aristote, comme dans l'ancienne scholastique; ce n'était pas seulement la philosophie de Locke ou de Condillac, comme dans l'ancienne idéologie : Aristote voisinait avec Descartes et avec Bacon; Locke se rencontrait avec Leibnitz; les écossais donnaient la main aux sensualistes français. C'était un groupement d'esprits variés, parfois opposés; mais de ce choc de tendances multiples, pouvait sortir un ensemble d'idées éprouvées, un noyau de pensées toujours reprises à travers la diversité des temps et l'entrecroisement des influences. En sorte que la philosophie apparaissait, non comme le champ des disputes incessantes, mais, comme un facteur de communion et comme un moyen de paix intellectuelle.

Tentative originale, intéressante et bien caractéristique, au surplus, du besoin naturel et de l'aspiration générale des esprits, tels qu'on commençait à en prendre conscience vers 1830 et tels que les ressentiront, avec une grande force, quelques-uns des penseurs les plus authentiques du siècle. D'un côté, nous apercevons Lamennais, Lacordaire, Montalembert, qui rêvent d'un accord entre l'Église et la liberté, entre la hiérarchie catholique et la démocratie, entre une philosophie et une autre philosophie. De l'autre, nous pouvons mentionner toute l'école qui, avec Saint-Simon d'abord, avec Auguste Comte ensuite, a poursuivi, elle aussi et à sa manière, un accord entre le politique et l'économique, l'économique et le moral, les idées

et les institutions, les intérêts matériels et les intérêts spirituels. Ces divers penseurs faisaient précéder l'organisation sociale par une organisation mentale, par une éducation des esprits, par une philosophie préparatrice. La formule de la Monarchie de Juillet était comme la formule type de la conciliation.

L'éclectisme philosophique et universitaire recueillait donc des éléments diffus dans l'ambiance intellectuelle du temps; il s'efforçait, pour sa part et dans le cadre de l'école, de former les jeunes gens à cette idée que la philosophie n'est pas le jeu perpétuel des thèses et des antithèses, le lieu des contradictions vaines et que le scepticisme n'est pas le dernier mot de l'effort humain. V. Cousin, qui avait étudié Pascal, ne lui pardonnait pas d'avoir écrit : « Le pyrrhonisme est le vrai. » La philosophie des Collèges devait, tout au contraire, se donner comme objet de montrer que le pyrrhonisme n'est qu'un égarement ou une défaillance, puisque l'histoire de la philosophie révèle, par delà le mouvement des époques, des vocabulaires et des problèmes, une *rencontre* des esprits philosophiques les plus représentatifs autour d'un certain nombre d'idées souveraines. Telle était la signification profonde de l'éclectisme, conçu comme une *réaction* contre tout élément dissolvant de la conscience intellectuelle et morale.

En d'autres termes, après la Révolution, les guerres de l'Empire, la Restauration, la Révolution de Juillet, la conscience collective et individuelle était comme disloquée. Le romantisme, avec ses sursauts, ses tumultes, ses contradictions, son arrière-fonds d'inquiétude et de mélancolie, fut comme l'expression de cette dislocation intérieure. De nombreux esprits s'appliquèrent alors à faire retrouver, par la société et par l'individu, l'unité de vie et la stabilité morale. Nous interprétons l'éclectisme comme un effort dirigé en ce sens. Il répondait à un besoin et c'est pourquoi le *modus vivendi* assez superficiel, imaginé par V. Cousin, devait prendre l'aspect d'une philosophie officielle et se loger commodément dans les Collèges. Le renouvellement de la philosophie, le positivisme d'A. Comte, le nominalisme de Taine, le néo-criticisme de Renouvier, l'élévation métaphysique de Ravaisson et de Lachelier, ne devaient pas l'empêcher de subsister, dans les établissements scolaires, jusqu'au dernier quart du XIX^{e} siècle.

⁂

L'autorité de V. Cousin — parfois même son autoritarisme — contribuèrent d'ailleurs pour beaucoup à ce maintien de l'éclectisme. Le prestige de nombreux travaux y aida également. V. Cousin avait quitté le ministère depuis près de cinquante ans, lorsque E. Caro lui rendait, en 1888, un chaleureux hommage dans son livre *Philosophie et Philosophes*. « Depuis 1824, dit-il, tout ce qui s'est tenté en France, sur les diverses parties de l'histoire de la philosophie, s'est fait sous l'excitation directe des conseils ou indirecte des exemples de M. Cousin. Ce que l'on ne pourra ravir à son nom, c'est l'honneur d'avoir le premier, de ce côté du Rhin, appliqué la critique historique aux origines et aux grandes manifestations de la pensée humaine, d'en avoir exploré les sources principales, expliqué et suivi les évolutions diverses, d'avoir enfin provoqué autour de lui des recherches dans tous les sens, des découvertes dans plus d'un genre, des travaux dont quelques-uns sont devenus à leur tour des modèles. Il excitait les autres et s'excitait lui-même dans cette voie. De là, cet édifice perpétuellement accru de son œuvre historique, se produisant non seulement dans une série régulière de leçons trop tôt interrompues, mais dans un grand nombre d'articles, de monographies, d'introductions, d'arguments, dans des fragments sur tous les grands sujets de l'histoire de l'esprit humain, dans la traduction devenue classique de Platon, dans les éditions savantes de Proclus, d'Abélard, de Descartes, de Maine de Biran. Autour de lui et sous sa vive impulsion, des esprits distingués renouvelaient certaines parties de la science. Aristote, les Alexandrins, Leibnitz, Spinoza, Kant étaient soumis à des études régulières, persévérantes. La rigueur croissante de l'analyse et de la critique s'étendait, chaque jour, sur de plus vastes régions de l'antiquité, du Moyen âge, des temps modernes. En dehors même de la direction immédiate de M. Cousin, mais non en dehors de son influence, de savantes recherches sur les langues, les civilisations, les philosophies religieuses de l'Inde et de l'Orient ouvraient la voie aux investigations philosophiques. Des mondes nouveaux se découvraient de toutes parts à la philosophie et à l'ethnologie comparées, devant la science française devenue, sur certains points, la rivale de la science allemande » (12).

(12) Caro, *Philosophie et Philosophes*. Paris, Hachette, 1888, pp. 204-205.

Dans ce tableau de l'activité intellectuelle de V. Cousin, — tableau qui pourrait être utilement retouché par telle ou telle page de Jules Simon, — il y a, malgré tout, beaucoup de vrai. Caro est de ceux qui, certes, ont fortement subi l'influence de V. Cousin et qui ont développé leur pensée, suivant la ligne même que le maître avait tracée. Mais son témoignage nous aide à comprendre. Non seulement il nous montre V. Cousin à l'œuvre, mais il nous permet encore de saisir la cause et la raison d'être de l'éclectisme. Il en retrace les origines, situe les idées et le conflit des doctrines et nous fait comme toucher du doigt la nécessité ou, tout au moins, l'opportunité de la solution conciliatrice envisagée par V. Cousin.

Suivons-le un instant, par exemple, dans son évocation des dernières années de la Restauration, de la campagne du *Globe*, de la crise philosophique traversée par Jouffroy, de la lutte des esprits à la veille de 1830. « Qu'on n'oublie pas, dit-il à ceux qui ont méconnu l'intérêt de l'éclectisme — et il pense en particulier à Ravaisson — qu'on n'oublie pas qu'il y avait guerre déclarée entre le parti libéral et le parti alors au pouvoir, que ce parti tendait de plus en plus à faire du catholicisme une religion d'État, marquant sa funeste influence par la suppression de l'École Normale, par l'épuration de l'Université, par des mesures inquisitoriales tristement inventées pour faire de l'hypocrisie un moyen d'avancement. La philosophie était traitée en ennemie. Si elle se défendit à outrance, si elle devint même agressive, il faut songer au péril du temps, aux alarmes de l'opinion, aux entraînements de la polémique qui s'emporte si facilement au delà du but » (13).

Quinze ans plus tard, les temps avaient changé : Jouffroy avait repris sa place dans l'Université; Cousin, Villemain, Guizot étaient au Gouvernement. Et l'intention de Cousin, gardien de l'ordre des esprits, était de substituer, sous le régime libéral issu de 1830, la paix à la guerre et de constituer, en regard du spiritualisme théologique, un spiritualisme philosophique, large et compréhensif, héritier de la pensée humaine, propre à faciliter, du reste, le passage des vérités profanes aux vérités religieuses.

En 1888, quand il se trouvera en présence du mouvement matérialiste qui avait commencé à se dessiner vers 1860 environ, lorsqu'il se trouvera également en face d'un « positivisme » assez mal com-

(13) Caro, vol. cit., p. 77.

pris d'ailleurs, Caro rappellera, non sans regret, les principales thèses de l'éclectisme. « Il y a, en effet, dit-il, des dogmes en philosophie comme il y en a en religion et, bien que n'émanant pas d'un concile de Nicée et n'étant pas strictement définis dans un symbole, ils peuvent prétendre, eux aussi, au gouvernement des consciences. Ce sont quelques idées essentielles, sorties du travail en commun des esprits les plus distingués d'une race et d'un temps... Le caractère de ces dogmes, dès qu'ils sont constitués, est d'aspirer à la domination des esprits. Quand ils y sont arrivés et pendant que dure leur empire, ils composent une sorte de foi philosophique analogue à la foi religieuse; ils passent insensiblement dans les habitudes intellectuelles d'une ou de plusieurs générations; ils forment une partie de leur substance morale; ils deviennent objet de conscience autant que de science; ils se revêtent d'une autorité qui s'impose à la diversité infinie et à la liberté individuelle des opinions. Il faut de bien fortes secousses pour les déraciner des âmes et pour les dissoudre quand ils ont pris, par le temps et l'habitude, la consistance d'un corps de doctrine. »

Nous trouvons, dans ce passage, quelques-unes des expressions qui caractérisent le mieux l'éclectisme : *dogmes, gouvernement des consciences, domination des esprits, foi philosophique, autorité qui s'impose à la diversité et à la liberté individuelle des opinions, corps de doctrine.* Ne protestons pas trop, comme nous serions bien naturellement tentés de le faire aujourd'hui et comme n'ont pas manqué de le faire, nous le verrons, certains contemporains de V. Cousin lui-même. Reportons-nous à l'histoire et tâchons de la voir telle qu'elle fut. Les temps et les états sociaux expliquent, pour une grande part, les idées. Il y avait une crise morale; V. Cousin voulait y répondre par un gouvernement des esprits : A. Comte, avec d'autres moyens, posera le même problème et cherchera une solution différente, mais de portée analogue.

Caro va plus loin et il énumère les affirmations fondamentales de l'éclectisme. « Voici, dit-il, les principaux dogmes qui, avant cette perturbation des trente dernières années, formaient le fonds de croyance philosophique d'un Français instruit et représentaient la moyenne du monde intellectuel. A travers bien des interprétations diverses qui portaient sur les mots plus que sur les choses, on croyait à la réalité d'une cause première, d'une pensée suprême ayant créé le monde et le dirigeant, l'ayant créé parce qu'il était mieux

que le monde fût que de ne pas être, le dirigeant vers un but en partie ignoré, mais certain, Providence mystérieuse par les détails et les moyens d'action, se confondant avec l'idée du bien, seul principe assignable à l'univers. On croyait que, de même que le monde, l'homme a son explication dans cette idée du bien, que sa nature définie par la raison, c'est-à-dire par la conception du parfait et de l'idéal, le marque pour une destinée supérieure, qu'il a une personnalité à constituer par l'effort et que cet effort lui confère le droit de ne pas la perdre après l'avoir créée. On croyait qu'il est libre, non absolument, non sans conditions et sans limites, mais d'une liberté qui pouvait s'affranchir du déterminisme universel, insérer son action dans la chaîne des phénomènes, porter enfin le poids de sa responsabilité. On croyait à une morale absolue, soit avec Kant enseignant le devoir qui s'identifie à la volonté droite ou à la raison, qui s'impose parce qu'il est, sans donner ses motifs, qui édicte sa loi sans appel, soit avec d'autres philosophes, avec Jouffroy lui-même, tirant de la nature humaine la loi morale, imposant à l'homme la nécessité rationnelle, l'obligation de remplir toute la perfection que ce nom comporte. On croyait enfin que, de même qu'il y a de l'absolu dans le bien, il y en a dans le beau, qu'au-dessus des fantaisies et des inventions, la raison conçoit un idéal, d'après lequel peuvent être jugées et la réalité elle-même et les œuvres d'art qui l'interprètent et s'en inspirent. Tel était le bilan de ce patrimoine intellectuel... L'ensemble de ces dogmes, Dieu, justice, liberté, vie future, s'appelait le spiritualisme. Ce spiritualisme ne datait pas d'hier; la prétention et l'orgueil de l'école était d'en retrouver les titres à tous les âges de l'humanité; on en recueillait la substance éparse dans les diverses doctrines; on interrogeait l'écho des vieux sanctuaires, on reconstituait, pièces par pièces, ce platonisme éternel qui était l'inspiration de toutes les nobles philosophies, comme elle était l'âme de toutes les religions. Par l'histoire, on conquérait le passé à ces idées et, d'avance, par des affirmations hardies, on disposait de l'avenir pour elles. Beaux rêves... » (14) !

Si nous avons rapporté ces quelques pages, c'est parce qu'on y trouve, exposé non sans conviction, comme un résumé de la philosophie que V. Cousin avait voulu instaurer en France; c'est aussi à cause de l'importance que cette conception philosophique a eue

(14) Caro, vol. cit., pp. 3, 4, 5.

dans le développement de l'opinion et de l'éducation françaises. Ne nous y trompons pas : à l'époque même où Caro voit cette dogmatique mise en pièces, elle nous paraît trouver un écho encore assez vivace, de 1882 à 1886, dans les *Instructions* qui accompagnent les programmes de l'école primaire réorganisée et dans maints discours de J. Ferry. Les programmes de morale, avec la partie qui concerne les devoirs envers Dieu, sont ceux d'un spiritualisme déiste; les instructions confirment ce caractère et, lorsque J. Ferry, affirmant la neutralité *confessionnelle* de l'école primaire, invoque la bonne, la vieille morale de nos pères, la morale des honnêtes gens, celle que tout le monde peut entendre, il semble hésiter entre un conformisme et un utilitarisme un peu étroits, à la vérité, et, d'autre part, un éclectisme élargi, réveillé de V. Cousin. Malgré les différences qui ont pu exister, à cette même époque, entre l'accent de F. Buisson et celui de J. Ferry; malgré l'appel incessant à la conscience et à la vie intérieure qui semble plus particulièrement le fait de F. Buisson et une sorte de référence à l'opportunisme social qui convenait davantage à J. Ferry, il n'en reste pas moins que, tous deux, ont été les promoteurs d'un spiritualisme déiste qui pouvait répondre aussi bien à la *Religion Naturelle* de J. Simon qu'à l'ouvrage dans lequel V. Cousin a ramassé lui-même la substance morale de sa doctrine, *Du vrai, du beau, du bien.* La pensée introduite en 1840 par V. Cousin, dans le plan d'études de l'enseignement secondaire, trouvait donc, à plus de quarante ans de distance, son application dans les programmes de l'enseignement primaire. L'éclectisme avait passé là; la jonction entre les différentes philosophies, la jonction entre la philosophie unifiée et la religion était faite; l'école laïque, entendue comme lieu de rencontre de toutes les religions, comme asile de concorde nationale et de tolérance interconfessionnelle, l'école laïque pouvait venir.

Ainsi, au moment où il était déjà dépassé et où il allait être chaque jour dépassé davantage par la philosophie pure, le mouvement inauguré par V. Cousin subsistait et descendait en profondeur dans l'opinion française. Et, sans doute, Caro ne laisse pas d'observer que l'éclectisme n'ambitionne pas de fixer la philosophie *ne varietur*, en un système immobile, il n'en juge pas moins que l'*assise*, sur laquelle l'édifice pourra prendre une plus grande hauteur, est établie; les siècles en sont témoins; la philosophie a une *base* et les hommes de 1840 avaient cru faire, en matière d'enseignement et d'éducation, une

œuvre presque définitive; en tous cas, une œuvre durable d'équilibre, de trait d'union et de juste milieu.

⁂

Ils se trompaient. De vives controverses remplirent les années immédiatement postérieures à 1840. Les programmes, l'éclectisme en tant que philosophie et en tant que matière ou directive d'enseignement, l'Université tout entière fournirent l'occasion de nombreux débats, au cours desquels, en raison même de l'ascendant qu'il continuait à exercer, V. Cousin était gravement mis en cause.

La pensée et l'action qu'il avait eues, soit comme directeur de l'École Normale Supérieure de 1830 à 1840, soit comme membre du Conseil royal de l'Instruction Publique chargé du contrôle de l'enseignement de la philosophie, soit comme président du Jury d'agrégation de philosophie, soit enfin comme ministre, ne pouvaient convenir à des esprits comme Michelet et Quinet, engagés dans la lutte et avides d'horizons nouveaux. Quinet, en particulier, fut très sévère pour l'éclectisme; il reprochait à V. Cousin de rechercher constamment le compromis philosophique. « Quel spectacle étrange et instructif, disait-il en 1845, que celui d'une philosophie qui a perdu la foi en elle-même ! Comme elle se retire, peu à peu, de toutes les questions vitales ! Comme le mouvement l'effraye ! Quelle appréhension de la lutte ! Quelle circonspection, quel tempérament de vieillard » (15) !

L'éclectisme ne convenait pas non plus à de jeunes professeurs comme J. Simon, volontiers « anticléricaux », attachés à leur indépendance intellectuelle et, strictement, suivant le titre même de leur publication, en 1847, à la *Liberté de penser*. L'éclectisme ne répondait pas enfin au mouvement, très en progrès pendant tout le cours de la Monarchie de Juillet, du catholicisme libéral qui, par l'organe de Montalembert et de son école, ne cessait de protester contre le monopole universitaire, contre la philosophie officielle et acceptait même, du point de vue religieux, de pousser les risques de la liberté jusqu'à la séparation de l'Église et de l'État. La construction ou, plutôt, l'arrangement philosophique de V. Cousin ne parvenait pas

(15) E. Quinet, *Le Christianisme et la Révolution française*, Œuvres, t. III, p. 30.

à étouffer, en différents domaines, de chaudes poussées d'enthousiasme. L'éclectisme était décoloré au regard de la vie. Il nous suffira de rappeler les pages célèbres où Taine montre la génération de 1852 protestant contre le règne d'une philosophie officielle, où il présente V. Cousin comme un contemporain de Bossuet et où il rappelle comment l'éclectisme a été surtout vaincu par le progrès de la méthode scientifique (16), pour conclure que la philosophie de V. Cousin avait contre elle les forces ardentes de l'esprit.

Mais V. Cousin se défendait. La discussion parlementaire portait surtout sur les doléances du parti catholique et sur la liberté laissée aux professeurs de l'Université, particulièrement aux professeurs de philosophie. En 1850, V. Cousin faisait paraître, dans le tome II de la Cinquième série de ses *Œuvres*, le recueil des discours qu'il avait prononcés, sous le Gouvernement de Juillet, lors des discussions de 1843, 1844, 1845, 1846 et il donnait à l'ensemble le titre général de *Défense de l'Université et de la philosophie*. Ce volume contenait, en outre, la reproduction d'un article paru dans le *Constitutionnel* du 19 juillet 1848, sous le titre : *Nouvelle Défense de l'Université*.

Il ne saurait être question pour nous de reprendre tous ces débats et de suivre, pas à pas, l'argumentation de V. Cousin; bornons-nous à retrouver sa pensée dominante.

Soucieux de se rattacher au passé et de justifier son effort par la continuité historique elle-même dont il porte témoignage, V. Cousin rappelle volontiers, et en 1843 et en 1848, le décret de 1808 qui institue l'Université.

Ce décret porte que « l'enseignement général de l'Université a pour base la religion catholique » (17); mais lorsque M. le Marquis de Barthélemy (18) ou M. le Marquis de Montalivet (19) entendent que « la religion catholique doit être le fondement des divers enseignements séculiers de nos collèges, entre autres de l'enseignement de cette science particulière qu'on appelle la philosophie », V. Cousin proteste et maintient les droits de l'État laïque et de l'enseignement laïque. « L'État est laïque; l'Université qui représente l'État est aussi et doit être laïque. Donc, les enseignements que donne l'Université,

(16) Taine, *Philosophes français du XIX^e siècle*. Paris, 1855-1856.
(17) Art. 38. Cf. V. Cousin : *Œuvres*, cinquième série, t. II, p. 5.
(18) Séance du 15 mai 1843.
(19) Séance du 3 mai 1844.

qui ne sont que l'Université elle-même appliquée, doivent être laïques aussi » (20). Dans ces conditions, l'Université a voulu « que l'enseignement philosophique de ses écoles ait un caractère séculier et ne repose sur le dogme d'aucune communion, précisément pour les servir toutes » (21).

Ainsi, la philosophie ne s'appuie pas sur la religion catholique et il y a une « distinction fondamentale entre la philosophie et la théologie » (22). Est-ce à dire cependant, comme le soutenait le marquis de Barthélémy, à la séance du 15 mai 1843, que la philosophie est *contre* la religion et qu'il soit légitime de mettre les systèmes philosophiques « *en opposition avec la religion catholique* » ? (23). Nullement. La philosophie laïque prépare à la religion et sert de préambule à toutes les confessions religieuses. Elle « enseigne les grandes vérités que, grâce à Dieu, la raison naturelle nous découvre, et sur lesquelles reposent, partout, et la famille, et la morale publique et privée, et la dignité de la vie humaine, et la sûreté des États. Ces grandes vérités composent un corps de doctrine ferme et solide qui n'est pas et qui ne peut pas être l'enseignement religieux lui-même, mais qui s'y lie heureusement » (24).

Il en résulte que, contrairement aux appréhensions manifestées, la religion, la religion catholique en particulier, n'a pas à prendre ombrage de la philosophie. Rien ne se dit dans l'enseignement de la philosophie qui puisse froisser la foi catholique. « Il ne s'enseigne dans aucune classe de philosophie d'aucun collège du royaume aucune proposition qui, directement ou indirectement, puisse porter atteinte à la religion catholique ni à aucune communion chrétienne. (*Vive sensation.*) J'ajoute, et je désire que mes paroles soient entendues au delà de cette enceinte, que si un seul professeur de philosophie de l'Université s'écartait un seul instant du respect profond qu'il doit à la religion de la majorité, comme dit la Charte, et à tout culte reconnu par l'État, il y serait énergiquement rappelé » (25).

En résumé, la philosophie ayant son caractère propre, n'a pas à se fonder sur un enseignement religieux et V. Cousin est contre ceux

(20) *Ibid.*, p. 134.
(21) *Ibid.*, p. 135.
(22) *Ibid.*, p. 135.
(23) *Ibid.*, p. 6.
(24) *Ibid.*, p. 6.
(25) *Ibid.*, p. 6.

qui réclament une subordination de la philosophie à la religion; mais, d'autre part, la philosophie ainsi conçue comme « indépendante » et laïque, n'est pas incompatible avec la religion; au contraire, elle y conduit et l'entente s'établit entre la philosophie et la religion. « Nous voulons que les cours de philosophie exposent et répandent les grandes vérités naturelles, fondements de toute religion. Nous voulons que la philosophie de nos écoles soit profondément morale et religieuse, qu'elle fasse pénétrer dans les esprits et dans les âmes, les croyances qui font l'honnête homme et le bon citoyen, les croyances générales qui servent d'appui à tous les enseignements religieux des divers cultes. La philosophie sert tous les cultes, sans se mettre au service d'aucun d'eux en particulier » (26).

C'est la raison profonde qui donne lieu à l'éclectisme et c'est par là que V. Cousin comptait fournir à la Monarchie de Juillet une position doctrinale à la fois concluante et ferme; par là aussi qu'il entendait retrouver, à travers les changements de régimes politiques, la tradition de l'Université depuis sa fondation. Sans doute, le décret de 1808 porte que l'enseignement général de l'Université a pour base la religion catholique; mais « pour apprécier cet article et le caractère du décret qui le renferme, il faut interroger d'abord ce qui précède le décret de 1808 et la loi de 1806, à savoir la loi de 1802, ensuite et surtout la manière dont fut pratiqué, immédiatement et constamment, cet article célèbre dont on a tant abusé. La loi de 1802, d'ailleurs excellente, organise toute l'instruction publique sans parler de religion. Elle crée des écoles de tous les degrés et, de peur de ne pas assez respecter la liberté religieuse, elle n'établit aucun enseignement religieux dans les lycées; elle renvoie cet enseignement aux familles, au temple et à l'église. Le progrès, toujours heureux et croissant de l'esprit religieux en France, fit comprendre bientôt au chef du Gouvernement que des écoles sans aucun enseignement religieux ne répondaient point au véritable but de l'instruction nationale qui doit donner à la fois l'instruction et l'éducation; que des lycées à pensionnat n'étaient pas supportables, sans un service religieux réglé et bien constitué. Il voulut donc qu'il n'y eût pas un lycée sans un enseignement religieux et, par conséquent, catholique, puisque la religion catholique était celle de la majorité des Français. Ainsi, pas un lycée sans un aumônier catholique, enseignant dans toutes les

(26) *Ibid.*, p. 135.

classes et à tous les élèves la religion; bien entendu les élèves des autres cultes recevaient à part un enseignement spécial; mais enfin l'enseignement de la religion catholique dominait dans les lycées parce qu'elle était et avait été déclarée la religion de la majorité des Français. »

En définitive, et d'après cet historique dont on pourrait retrouver l'esprit dans maintes déclarations de V. Cousin, l'enseignement religieux a été introduit dans les lycées pour des raisons sociales et en vue de la paix des esprits : l'éclectisme philosophique a sa source dans l'opportunisme politique.

« Mais jamais il n'a été entendu que la religion catholique serait la base des divers enseignements des humanités, de la rhétorique, des mathématiques, de la physique et de la philosophie. La pratique, c'est-à-dire, je crois, la plus sûre interprétation d'une loi, atteste le contraire » (27). V. Cousin énumère les principaux ministres de l'Instruction publique qui se sont succédé depuis la Restauration et trouve qu'aucun d'eux n'a altéré le caractère de l'enseignement philosophique. Porter atteinte à la philosophie, c'est donc porter atteinte à toute une tradition et la philosophie elle-même, pour ne léser aucune croyance religieuse et pour les servir toutes, a le devoir de rester fidèle à sa propre loi et à l'enseignement des grandes vérités naturelles qui composent son patrimoine permanent.

V. Cousin se défend avec force d'avoir voulu instituer une philosophie officielle; mais il revendique le mérite d'avoir fondé une philosophie de concorde nationale, « d'unité nationale » (28). « Voilà pourquoi la philosophie est attaquée par toutes les prétentions extrêmes et pourquoi elle est chère à la France entière » (29).

⁂

Guizot, qui fut président du Conseil jusqu'en 1848, partageait sur la laïcité de la philosophie et, d'autre part, sur la relation de la philosophie à la religion, les idées de V. Cousin. Il traite amplement la question dans la première partie du tome III de ses *Mémoires*, au cours des trois chapitres consacrés à l'instruction primaire, à l'ins-

(27) *Ibid.*, p. 138.
(28) *Ibid.*, p. 135.
(29) *Ibid.*, p. 135.

truction secondaire et à l'instruction supérieure, à l'époque de son premier ministère; déjà, le problème était fortement posé par le procès intenté en août 1831, devant la Chambre des Pairs, à Montalembert, coupable d'avoir ouvert, avec Lacordaire, une école sans l'autorisation préalable du ministre. « La lutte au nom de l'Église, dit Guizot, était engagée et engagée au sommet de l'État, au sein des grands pouvoirs constitutionnels » (30).

En ce qui concerne l'enseignement primaire, Guizot résumait sa pensée dans la fameuse lettre qu'il adressait à tous les instituteurs, le 18 juillet 1833, avec le texte de la loi nouvellement votée: « ... Partout, disait-il, où l'enseignement primaire a prospéré, une pensée religieuse s'est unie, dans ceux qui le répandent, aux goûts des lumières et de l'instruction... La foi dans la Providence, la sainteté du devoir, la soumission à l'autorité paternelle, le respect dû aux lois, au prince, aux droits de tous, tels sont les sentiments qu'il s'attachera à développer... La paix et la concorde qu'il maintiendra dans son école doivent, s'il est possible, préparer le calme et l'union des générations à venir » (31).

Guizot étendait cette conception à l'Université tout entière. « De tous les reproches, disait-il encore le 25 avril 1844 à la Chambre des Pairs, celui auquel l'Université devait le moins s'attendre, c'est celui de ne pas agir dans une direction morale et religieuse, car, depuis qu'elle existe, c'est dans ce sens qu'elle a constamment travaillé, qu'elle a été constamment dirigée. Elle a été fidèle en cela, non seulement à la pensée première de son fondateur, mais à la nécessité de sa situation, à la pente naturelle des choses. Comment peut-on imaginer qu'un grand corps auquel l'État et la famille confient un si grand nombre d'enfants, ne soit pas et n'ait pas été constamment préoccupé de la pensée que l'éducation morale et religieuse, la direction morale et religieuse des esprits est son premier devoir, sa première loi, son premier travail ?... Le clergé a grand besoin qu'un corps comme l'Université, par le caractère général de son influence, par la gravité de son enseignement et de ses mœurs, prépare les enfants à la religion que le clergé est chargé de leur enseigner. L'éducation universitaire est une bonne et nécessaire préparation à l'éducation religieuse qui appartient à l'Église. »

(30) Guizot, *Mémoires*. Paris, Michel Lévy, 1860, t. III, p. 94.
(31) Guizot, *ibid.*, p. 344 et suiv.

Ainsi, dans l'esprit de Guizot comme dans celui de Cousin, passage naturel de l'éducation philosophique à l'éducation religieuse; mais, par ailleurs, de la part de Guizot comme de Cousin, nécessité de ne pas subordonner la philosophie à la religion, de conserver le caractère laïque de la philosophie et l'indépendance de l'Université. Guizot le disait, au cours de la même séance, aux représentants de l'opinion catholique qui se réclamaient de la liberté de pensée et de la liberté de conscience : « La liberté de la pensée et de la conscience, ce ne sont pas les influences religieuses qui l'ont conquise, ce sont des influences civiles, des idées civiles, des pouvoirs civils. C'est par l'action de la société civile que la liberté de la pensée et de la conscience a pénétré et triomphé dans le monde; ce sont des idées laïques, des pouvoirs laïques qui ont fait pour tout le monde cette grande conquête. Eux seuls peuvent la garder, comme eux seuls ont su la conquérir. »

C'est en reprenant et en rapprochant ces textes qu'on peut le mieux, croyons-nous, se représenter la forme et le caractère que des hommes comme Guizot et Cousin avaient voulu donner à l'Université et, spécialement, à l'enseignement secondaire. Une fois de plus, nous constatons que l'institution scolaire porte la marque de son époque. Derrière les Écoles centrales, il y a le XVIII[e] siècle et la Révolution; derrière les Lycées, l'Empire; derrière les Collèges de 1840, la Monarchie de Juillet — monarchie qui s'était livrée, par des moyens trop extérieurs, à l'apaisement des esprits et qui n'y tint pas.

LIVRE II

L'ENSEIGNEMENT MODERNE

CHAPITRE I

LE PROJET D' « ENSEIGNEMENT SPÉCIAL », DE SALVANDY

Les compromis auxquels avaient eu recours les gouvernements de la Monarchie de Juillet et, en dernier lieu, le Règlement des études de 1840, étaient loin de régler, de manière assez complète et assez ordonnée, le problème d'un enseignement scientifique et pratique, réclamé par les besoins de la société. Salvandy, nommé ministre de l'Instruction publique le 1er février 1845, prenait à cœur d'élaborer le projet de création d'un enseignement secondaire « spécial ».

Mais, au fur et à mesure que le temps passait, les difficultés allaient croissant et Salvandy, qui les avait déjà connues dans le département de l'Instruction publique, s'est défendu d'avoir ambitionné, en raison des charges qu'il comportait, l'honneur de redevenir ministre. Le 7 juillet 1847, il déclarait, en effet, à la Chambre des Pairs, au cours de la longue discussion du projet de loi relatif à l'enseignement et à l'exercice de la médecine et de la pharmacie : « Lorsqu'il y a deux ans, je luttais, pendant plusieurs semaines, contre l'honneur périlleux qui m'était offert de reprendre la direction du département de l'instruction publique, c'est que je savais toutes les difficultés amoncelées sur ce département; je savais tous les problèmes qui lui étaient imposés, toutes les solutions qu'il lui fallait chercher, tous les périls qui y étaient attachés. Le département de l'instruction publique est placé en présence de difficultés sociales, politiques, morales, que son chef ne peut pas décliner... A la vérité, on ne satis-

fait jamais les intérêts en présence, dans les prétentions qu'ils annoncent, dans le langage qu'ils tiennent, dans les vœux que forment ceux qui prétendent parler en son nom... » (1).

Parmi les problèmes qui rendaient ainsi redoutable la direction du ministère de l'Instruction publique, le problème de la liberté de l'enseignement était toujours au premier plan et ce n'est pas sans quelque mélancolie, semble-t-il, que Salvandy l'évoquait, au cours de cette même séance du 7 juin 1847 : « J'ai eu l'honneur d'apporter à la Chambre des Députés, un projet de loi sur la liberté de l'enseignement qui, en réalité, donne satisfaction à toutes les demandes sérieuses et fondées qui avaient été faites. Vous savez quel accueil il a reçu de ceux qui se donnent la mission de parler pour les intérêts engagés dans le débat. Le projet a été déclaré, dans des termes que je pourrais reproduire à cette tribune, car ils n'y seraient plus nouveaux, insensé, inacceptable, indigne de la discussion; on ne pouvait pas lui faire l'honneur de le débattre... » (2).

Indépendamment du problème politique de la liberté de l'enseignement, les questions relatives à l'organisation pédagogique des études demeuraient à l'ordre du jour. Il s'agissait surtout, nous le savons, de la place qu'il convenait d'accorder aux sciences dans l'ensemble des études secondaires et aussi de la création d'un enseignement nouveau, plus approprié que l'enseignement classique aux besoins professionnels. C'est toujours de ce double côté — de la part du développement général des sciences et de la part des exigences croissantes de la pratique — qu'une pression s'exerçait sur les programmes et les horaires de l'enseignement classique. Au fond, la question n'était pas *double*, mais *une :* qu'on l'abordât d'un côté ou de l'autre, le problème était toujours celui de l'adaptation de l'Université aux transformations de l'esprit public et de la société. Par son système des cycles successifs, V. Cousin, continué par Villemain, n'avait qu'insuffisamment résolu un problème qui, par la force des choses, continuait à se poser.

***

Salvandy confia, le 28 décembre 1846, à la Faculté des Sciences de Paris, dont Dumas était le doyen, le soin d'examiner l'état de

(1) *Journal général de l'Instruction publique,* 9 juin 1847, p. 471.
(2) *Ibid.,* p. 472.

l'enseignement scientifique dans les établissements universitaires de tout ordre et de proposer, pour un heureux aménagement de cet enseignement, toutes mesures utiles.

L'idée répondait à une préoccupation générale. A l'occasion de la réception officielle du 1er janvier 1847, on lit dans le *Journal Général de l'Instruction Publique :* « M. le Ministre de l'Instruction publique a reçu la Faculté des Sciences de Paris, jeudi dernier, à l'occasion du jour de l'an, comme à l'ordinaire; mais la réception, en raison de la mission spéciale que la Faculté remplit en ce moment, au sujet de l'enseignement scientifique, présentait un intérêt particulier. La Faculté était au complet; il n'y manquait, pour ainsi dire, que les professeurs absents de Paris ou malades » (3).

Le doyen Dumas s'exprimait en ces termes : « ... Vous avez souhaité, Monsieur le Ministre, que la Faculté, sortant pour un moment de sa sphère, soumît elle-même à un examen scrupuleux la situation de l'enseignement scientifique à tous ses degrés; qu'elle marquât la place de chacun; qu'elle définît son propre rôle dans ce vaste ensemble. Vous recevrez bientôt, Monsieur le Ministre, le travail qu'elle prépare avec ardeur. La Faculté a compris que la mission dont elle était investie se rattachait à de grandes pensées, à des pensées inspirées par un temps où les sciences jettent un si vif éclat; inspirées par les intérêts de l'Université qui peut doubler sa puissance sur les âmes, en acceptant le concours complet et régulier des sciences; dignes de la France qui veut garder partout le premier rang quand elle l'occupe, le reprendre quand elle l'a perdu. La Faculté vous remercie, Monsieur le Ministre, de votre confiance; elle remplira tous les devoirs qu'elle lui impose et si, comme elle l'espère en songeant que leur sort est entre vos mains, les pensées que vous provoquez reçoivent bientôt une solution pratique et générale, elle sent que vous aurez ouvert une ère nouvelle aux prospérités de la patrie; elle est heureuse et fière du rôle que vous lui aurez attribué dans cette grande élaboration des formes intellectuelles qui font la plus sûre richesse du pays » (4).

Le Journal Général de l'Instruction Publique contient un compte rendu analytique de l'allocution prononcée par Salvandy, en réponse à celle de Dumas. « M. le Ministre a répondu par un exposé large

(3) *Journal général de l'Instruction publique*, 6 janvier 1847, p. 6.
(4) *Ibid.*, p. 6.

et rapide des vues qui l'ont toujours dirigé et dont il poursuit plus particulièrement l'accomplissement dans le moment actuel. Il a fait voir la séparation de l'enseignement scientifique et de l'enseignement littéraire comme entraînant les plus funestes conséquences politiques, c'est-à-dire la séparation de la nation en deux nations. Il a fait sentir la nécessité de porter à l'état de science les connaissances positives de toute cette masse de la nation qui reste étrangère aux études classiques, si nous voulons conserver notre rang entre les peuples qui marchent à la tête de la civilisation... L'improvisation, pleine de vues nouvelles pour la Faculté, à laquelle M. le Ministre s'est livré, a produit sur les professeurs présents une profonde impression; elle aura pour résultat immédiat de mettre plus d'harmonie entre le travail que la Faculté prépare et le but que M. le Ministre se propose d'atteindre » (5).

Les paroles du doyen et celles du ministre laissent entendre clairement la direction vers laquelle on s'oriente. Dumas envisage le *concours complet et régulier des sciences :* il s'agit de revenir sur la mesure adoptée par V. Cousin et de renoncer aux cycles successifs pour instituer, pendant toute la durée de la scolarité secondaire, un enseignement scientifique, qui prendra place parmi les disciplines composant les études classiques. Salvandy confirme cette manière de voir : il ne faut pas séparer l'enseignement scientifique et l'enseignement littéraire, car on formerait *deux jeunesses.* Salvandy ajoute que la masse des élèves qui restent étrangers aux études classiques a droit à un enseignement coordonné et scientifique. Par conséquent, 1° introduction des sciences dans l'horaire des études classiques; 2° création d'un enseignement pour les élèves qui ne voudraient pas suivre le cours des études classiques: c'est cette double solution qui est « dans l'air ».

***

Le 5 mars 1847, Salvandy arrête le Statut de l'enseignement secondaire. Le 10 avril, Dumas remet son rapport, au nom de la Faculté des Sciences. Nous examinerons successivement ces deux documents.

Le statut du 5 mars comprenait trois titres concernant : 1° l'enseignement classique; 2° l'enseignement spécial; 3° l'enseignement scientifique.

(5) *Ibid.*, pp. 6 et 7.

Les mesures les plus importantes, relativement à l'enseignement classique, visaient la réorganisation de l'enseignement scientifique. L'article 3 portait, en effet : « Dès cette même année, les éléments de l'arithmétique, de la géométrie et de l'algèbre feront partie du cours régulier des études classiques; ils seront enseignés aux élèves de quatrième, troisième et seconde, une fois par semaine à l'heure ordinaire des classes. Il en sera de même de la cosmographie dont l'étude aura lieu en rhétorique » (6). L'article 5 instituait, pour les classes de quatrième, troisième, seconde et rhétorique, des prix d'arithmétique, d'algèbre et de cosmographie. La classe de philosophie était, suivant les dispositions de l'article 4, divisée en deux années: la première, obligatoire pour le baccalauréat; la seconde, facultative. Le prix d'honneur de philosophie continuait d'appartenir à la première année de philosophie; mais pour la seconde année, il était prévu, à l'article 6, des prix de sciences à côté des prix de philosophie proprement dite.

Le titre II portait création de l'enseignement spécial pour la rentrée scolaire suivante. « A partir de la dite année scolaire 1847-1848, il sera établi successivement dans les Collèges royaux et communaux, un enseignement spécial, distinct de l'enseignement littéraire et parallèle à cet enseignement, où les élèves, sur le vœu de leurs familles, seront admis après la quatrième. Cet enseignement comprendra trois années. » C'est l'ouverture de l'enseignement nouveau qui répondait à tant de préoccupations et dont les circonstances avaient fait sentir, de plus en plus, la nécessité. Les matières composant l'enseignement spécial étaient surtout des matières scientifiques, auxquelles s'ajoutaient obligatoirement, dans les trois classes prévues, le dessin et, en troisième année, selon les besoins ou les possibilités, des éléments de comptabilité générale, de droit commercial et d'économie agricole. Par là, s'accusait le caractère pratique de cet enseignement. Mais, d'autre part, la culture littéraire n'en était pas bannie, étant entendu qu'elle ne constituait pas l'essentiel. Elle consistait dans l'étude des langues vivantes pendant les trois années. Elle était représentée, en outre, par le latin, l'histoire et la géographie en première année; par le latin, la littérature française, l'histoire et la géographie en seconde année; par la rhétorique française, comprenant des exercices de traduction, d'analyse et de com-

(6) *Bulletin administratif*, 1847.

position française, en troisième année. Pour chacune des disciplines figurant au programme de l'enseignement spécial, des prix étaient créés.

Les deux enseignements — classique et spécial — étant constitués sur ces bases, le titre III dégageait une conséquence importante touchant la valeur scientifique des deux enseignements. L'article 10 indiquait, en effet, que les élèves qui auraient suivi le cours régulier de l'enseignement classique ou de l'enseignement spécial pourraient « également » être admis, « selon le degré de leur force et selon leur destination », soit au cours de mathématiques élémentaires, soit au cours de mathématiques spéciales. C'était assez indiquer une intention formelle de la réforme : d'une part, en effet, on entendait que les études scientifiques ne fussent pas négligées dans l'enseignement classique; d'autre part, on entendait également que l'enseignement spécial ne fût point sacrifié; dans ces conditions, on les plaçait sur un pied d'égalité au point de vue de leurs résultats en matière scientifique et de l'entrée, en mathématiques élémentaires ou en mathématiques spéciales, des élèves provenant d'un enseignement ou de l'autre.

***

Le rapport de Dumas (7) présente un très vif intérêt. Presque toutes les questions concernant l'enseignement scientifique y sont traitées sous le double rapport de l'organisation des établissements et de la méthode pédagogique à employer. Il se divise en cinq sous-titres : *Préparation aux Écoles spéciales, Collèges littéraires, Collèges scientifiques, Écoles intermédiaires, Écoles primaires.* Nous allons nous efforcer d'en dégager l'essentiel.

Dumas se faisait une haute idée de la mission confiée à la Faculté des Sciences. Il s'agissait à ses yeux, de fonder l'enseignement scientifique en France. De là, pour l'Université, des devoirs nouveaux : « Elle devra pourvoir à l'instruction scientifique des élèves qui se dirigent vers le baccalauréat ès lettres, en suivant toute la filière des études littéraires du Collège. Elle aura parallèlement, à se préoccu-

(7) Rapport sur l'état actuel de l'enseignement scientifique dans les Collèges, les écoles intermédiaires et les écoles primaires, adressé à M. le Ministre de l'Instruction publique, Grand-Maître de l'Université, par la Faculté des Sciences de Paris, *Journal général de l'Instruction publique,* 19 mai 1857, p. 403 et suiv.

per des études scientifiques de cette partie, si considérable, de la jeunesse française, qui est forcée de renoncer au bénéfice des études littéraires complètes, et qui flotte aujourd'hui sans boussole dans les institutions privées, livrée à tous les hasards d'une éducation incohérente. »

Par le statut du 5 mars, le ministre a montré qu'il se préoccupait de l'intérêt de ces deux clientèles : celle des jeunes gens appelés à entrer dans la magistrature, le barreau, l'administration publique, l'armée, les carrières libérales et celle des jeunes gens destinés à développer leur activité dans l'agriculture, l'industrie et le commerce. Mais la décision du ministre de répondre aux besoins de ces deux clientèles, laisse entière la tâche propre de la Faculté qui est de présenter sa manière de voir sur la nature et l'étendue des programmes, sur les méthodes et les principes d'enseignement, enfin « sur l'institution et l'organisation des établissements universitaires consacrés aux sciences ».

La Faculté a le sentiment que, par la constitution de l'enseignement scientifique, sera renouée une grande tradition interrompue depuis la Restauration. « La Faculté... ne peut songer, sans un regret profond, à ce passé des trente dernières années, où est venue se briser la tradition du vaste mouvement scientifique mis en mouvement, avec quelque excès peut-être, dans les Écoles centrales, mais régularisé et perpétué, d'une façon si tempérée et si profitable, dans les Lycées... Il appartient à ces temps de calme et de paix de reprendre une expérience que Napoléon tenta il y a quarante années et de mettre enfin en œuvre les grands principes d'éducation scientifique, si fortement empreints dans toutes les pensées du siècle dernier... Le XVIII[e] siècle, où les sciences ont jeté tant d'éclat, a préparé tous les éléments d'un programme d'études scientifiques applicable à une éducation générale et il en a fixé l'esprit. Le dix-neuvième siècle, où la science appliquée, par ses conceptions hardies, par ses progrès rapides, s'empare de toutes les pensées, impose à l'Université le devoir pressant de mettre ce programme en œuvre, d'ouvrir à la science une large part dans l'éducation publique et de satisfaire de la sorte aux légitimes vœux de l'agriculture, de l'industrie et du commerce. »

Quant à la méthode à suivre dans l'enseignement scientifique, elle sera l'objet d'une analyse précise, mais, dès la partie préliminaire du rapport, Dumas indique que, sur ce point également, le XVIII[e] siècle, complété et comme illustré par la pédagogie des établissements

de la Révolution et de l'Empire, a fourni les directives nécessaires. « Tous les philosophes du siècle dernier ont recommandé hautement les méthodes d'enseignement auxquelles la Faculté donne la préférence. Les résultats obtenus dans les Écoles centrales et dans les premières années de l'institution de l'École Polytechnique ont démontré toute leur valeur par une expérience authentique. Enfin, des faits récents n'ont que trop mis en évidence les dangers d'un enseignement scientifique qui, sans tenir compte de ces sages principes fondés sur la nature même de l'entendement humain, prend sa base dans l'abstraction pure et prépare à l'ordre social et politique des esprits accoutumés au mépris de l'expérience. » C'est donc autour de l'*expérience* et de sa valeur éducative que gravitera l'enseignement scientifique; la méthode d'acquisition des connaissances suivra une marche conforme à la *nature même de l'entendement humain*; nous croyons percevoir ici comme un écho de l'*idéologie* et de ce qui avait été l'ambition des premiers oganisateurs de l'enseignement scientifique, les fondateurs des Écoles centrales. Bien que Dumas se borne à effleurer, en ce moment, le problème de la méthode, il proteste, dès le début de son rapport, contre l'abstration, contre le mépris de l'expérience, et il manifeste son dessein, qui est de fonder la méthodologie scientifique sur les lois de l'esprit, sur les données de la psychologie.

Nous ne nous étendrons pas sur la partie du rapport qui a trait à la *préparation aux Écoles spéciales*. L'opinion de Dumas est que l'enseignement secondaire, d'une part, la préparation aux écoles spéciales, d'autre part, ont deux objets distincts. L'enseignement secondaire donne une culture générale « qui convient à toutes les conditions de la vie et qui se prête à toutes les formes de l'intelligence ». C'est de ce point de vue que doit être conçu, dans les Collèges, l'enseignement scientifique. Au contraire, la préparation aux écoles spéciales requiert des aptitudes qui ne sont pas celles de tous, des programmes appropriés aux divers services de la Marine et de la Guerre, des méthodes particulières. Dans ces conditions, « les exigences du concours d'admission à l'École Polytechnique ne doivent plus peser sur le système général de notre instruction publique » et la Faculté ne saurait trop engager le ministre « à réunir tous les candidats aux écoles spéciales dans les mêmes établissements, à les séparer tous de la masse des élèves généraux du Collège ». Tout au plus, pourrait-on concevoir, et la Faculté en est convaincue, que le nouveau plan

d'études présentera un programme scientifique satisfaisant pour la préparation à Saint-Cyr et à l'École navale; mais il n'en est pas de même pour l'enseignement préparatoire à l'École Polytechnique « qui, dans toutes les hypothèses, doit demeurer distinct de l'enseignement des Collèges tant littéraires que scientifiques ». La Faculté insiste donc pour que la préparation aux écoles spéciales, et notamment à l'École Polytechnique, soit confiée à des établissements à part : « Nous demandons avec instance que ces Collèges, consacrés exclusivement à la préparation des candidats pour les écoles spéciales, soient tout à fait distincts du Collège normal de l'Université. » Ces établissements à part comprendraient trois années, la première portant sur le cours de mathématiques élémentaires et les deux autres sur le cours de mathématiques spéciales.

⁂

Abordons maintenant la partie du rapport relative à l'enseignement scientifique dans les *Collèges littéraires*. Les vues de Dumas s'organisent autour de trois idées centrales : *la critique de l'état de choses existant, la place à faire aux sciences* dans le cours des études classiques, *la méthode à suivre* dans le nouvel enseignement.

L'état de choses existant ne comporte pas une organisation suivie de l'enseignement scientifique. Après les deux années des *classes élémentaires*, les élèves, ayant appris les premiers éléments du latin et les quatre règles, entrent en sixième. A partir de ce moment et pendant trois années consécutives, on ne leur parle ni de mathématiques ni de sciences et, bientôt, ils oublient le peu de calcul qu'ils savaient déjà. En troisième, seconde, rhétorique, il existe un cours d'arithmétique ou de géométrie qui a lieu une fois par semaine; mais ce cours est facultatif et se place le jeudi, de sorte que « les élèves veulent presque tous y échapper ». Il s'ensuit que les résultats sont « très faibles » et que « rien n'est plus fréquent que de rencontrer des élèves de rhétorique, assez intelligents d'ailleurs, qui ne savent pas faire une simple addition; on verrait, presque toujours, la moitié de la classe reculer devant une opération de calcul un peu plus compliquée; quant aux sciences, ils y sont absolument étrangers ».

Reste l'enseignement scientifique dans la classe de philosophie. Il occupe six classes par semaine, dont trois de mathématiques et trois

de physique, chimie, histoire naturelle. Mais, pendant cette dernière année scolaire, les élèves préparent surtout leur examen « dans lequel on leur demandera beaucoup de grec, de latin, d'histoire et de philosophie et fort peu de sciences ». Ils travaillent surtout le grec, le latin et l'histoire, comme matières d'examen. « Le reste de leur temps est partagé entre la philosophie et les sciences. » Dans ces conditions, « la chimie, la minéralogie, la botanique, la zoologie dont ils n'avaient jamais entendu parler antérieurement, l'arithmétique, l'algèbre, la géométrie qu'ils ne connaissaient guère mieux, sont entassées dans leur esprit. Des mots, des idées tronquées, des formules pour l'examen du baccalauréat, qu'ils se hâtent d'oublier dès que cet examen est subi, tel est le triste fruit de cet enseignement ».

Pour redresser une aussi déplorable situation, il faut assurer la continuité de l'enseignement scientifique pendant toute la durée des études. L'enseignement classique doit faire à l'enseignement scientifique la place que ce dernier mérite. Le ministre est entré, par le statut du 5 mars, dans cette voie; mais les mesures envisagées sont insuffisantes. En effet, l'article 3 du statut dispose bien que les éléments de l'arithmétique, de la géométrie et de l'algèbre feront partie du *cours régulier des études classiques*, mais il ne prévoit cet enseignement qu'à partir de la quatrième et avec une interruption en rhétorique.

Sans doute, il y a progrès par rapport au régime existant. Au lieu de trois années d'interruption (sixième, cinquième, quatrième), il n'y en aura que deux (sixième et cinquième). D'autre part, le cours de mathématiques dans les classes pour lesquelles il est prévu, cessera d'être facultatif et deviendra obligatoire. Enfin, il aura lieu non le jeudi, mais à l'heure ordinaire des classes. Toutefois, ces mesures ne répondent pas au vœu de la Faculté; celle-ci réclame un enseignement scientifique obligatoire et régulier, depuis la sixième jusqu'à la philosophie incluse. Dumas propose, pour chacune des classes de l'enseignement secondaire, un plan d'études scientifiques, avec programme, horaire et même, à titre indicatif, auteurs de manuels à mettre entre les mains des élèves.

La place à faire aux études scientifiques dans l'enseignement classique étant ainsi déterminée, une conséquence en découle nécessairement ou, plutôt, une condition s'impose. Rien ne pourra être fait, si l'enseignement classique ne consent à quelques sacrifices. Il faut qu'il accepte de céder une partie de son horaire à l'enseignement

scientifique. Sans doute il ne s'agit pas de diminuer l'importance des études littéraires et la Faculté rappelle que, *dans les lycées*, « l'étude des sciences n'a jamais nui aux études littéraires ». Mais, depuis cette époque, les programmes se sont accrus, au détriment des sciences. « Elle (la Faculté) n'ignore pas que c'est au développement qu'a reçu l'étude du grec et à l'intervention de ces études historiques distinctes qu'il faut attribuer les difficultés qu'éprouve l'étude des sciences, les déplacements continuels des classes qui leur sont réservées, leur refoulement dans l'année de philosophie, leur disparition totale, enfin, des années consacrées aux études des lettres. En effet, comment aurait-on pu renfermer dans le même espace de temps ces études de langue latine plus approfondies, de langue grecque plus développées, ces études d'histoire, de géographie et de langues vivantes nouvellement introduites dans l'enseignement universitaire ? »

La question du conflit des disciplines est ici clairement posée. Question plus difficile à résoudre en 1847 que sous le Premier Empire; car des disciplines diverses ont nouvellement conquis droit de cité dans l'enseignement. De sorte qu'on n'a plus le choix, au fur et à mesure que le temps passe, qu'entre deux solutions : ou bien augmenter l'horaire; ou bien laisser l'horaire tel qu'il est, mais diminuer, dans ce cas, sinon l'importance éducative, du moins le temps matériel accordé aux disciplines anciennes.

Augmenter l'horaire, la Faculté ne le veut pas; car l'augmentation de l'horaire entraînerait une autre difficulté qui, comme la précédente, ne cessera d'ailleurs de s'aggraver au cours du temps, c'est la surcharge des programmes et ce qu'on appellera plus tard le surmenage des élèves. « Personne n'admettra, dit Dumas, qu'il puisse être question de surcharger encore une jeunesse qui l'est déjà trop. » La vérité est que, dans le cadre de l'horaire régulier, il faut adopter une nouvelle répartition du temps concédé à chacune des matières de l'enseignement. « Une juste sollicitude pour la santé de la jeunesse confiée aux soins des établissements de l'État veut qu'on proportionne le travail à sa force physique; elle exige des sacrifices sur certaines branches de l'enseignement, quand il y en a d'autres qui prennent un développement exagéré. Les sciences, sur qui ces sacrifices ont pesé, sont loin de contester que la jeunesse des Collèges est déjà surchargée, qu'elle n'a plus assez de ces loisirs pendant lesquels le corps se développe et se raffermit, pendant lesquels l'esprit se mûrit et digère l'aliment qu'il a reçu. Elles seront les premières à

solliciter de l'Université plus de liberté, plus de loisir dans l'emploi du temps de ses jeunes disciples. Ainsi, tant que l'histoire et les lettres se refuseront à toute réduction, avant l'année de philosophie, il n'y aura pas et il ne saurait y avoir d'études scientifiques sérieuses. »

Résumons-nous : nous venons d'assister à la critique de l'organisation scientifique existante et à l'indication de la place qu'il importe de faire désormais aux sciences dans l'horaire de l'enseignement classique. Ces points étant posés, quelle sera la méthode à suivre dans l'enseignement des sciences ?

C'est à la lumière de toute une philosophie générale que Dumas expose sa conception de la méthode d'enseignement des mathématiques. La géométrie étant « la meilleure de toutes les préparations aux études philosophiques », elle doit se ressentir elle-même de l'orientation philosophique jugée la plus favorable à la formation de l'esprit. C'est ainsi que la matière même de la géométrie, c'est-à-dire le programme à présenter aux élèves, devrait être réduit aux « propositions qui sont d'une *utilité générale* », aux vérités « de la *géométrie usuelle* », que *tous* — Dumas souligne le mot — seraient mis en état de comprendre. Pareillement, les problèmes de l'arithmétique devraient être tirés des « opérations de la vie », des données fournies par « la statistique générale du pays »; les exemples naîtraient alors de la « nature des choses », des réalités de la vie privée ou publique; on accoutumerait ainsi les élèves à acquérir une vive intelligence des choses elles-mêmes ». En d'autres termes, au lieu de ces problèmes fictifs et artificiels, uniquement suggérés par l'imagination et les vues de l'esprit, on aurait souci de proposer des problèmes saisis dans les réalités et considérés comme des éléments de la vie quotidienne. La méthode employée à les résoudre tirerait parti, en géométrie notamment, « de toutes les ressources du dessin linéaire, de tous les procédés matériels de démonstration ». En somme, on s'efforcerait de bannir la méthode de démonstration purement abstraite et on traiterait la géométrie comme si elle était la *physique de l'espace*. Cette expression ne se trouve pas dans le rapport Dumas, mais elle nous paraît bien traduire l'*esprit* suivant lequel la Faculté demande que soit enseignée la géométrie aux élèves qui suivent le cours régulier des études classiques.

En ce qui concerne les sciences physiques, chimiques et naturelles — auxquelles la Faculté demande que soit ajoutée la mécanique « physique ou usuelle » inscrite dans les programmes de l'ancienne

Université —, ces sciences « doivent être enseignées dans les Collèges à un point de vue tout à fait usuel ». Il s'agit de donner à l'élève « non pas seulement une exposition dogmatique de la théorie », mais « une idée juste » et « une explication suffisante » des « phénomènes naturels » qu'il est « dans le cas d'observer » et « qui passent sans cesse sous ses yeux ou dans ses mains ».

Selon Dumas, l'enseignement de la physique est devenu, dans les classes, de plus en plus abstrait. « Il faut rendre à ces études leur caractère. Elles doivent être calculées pour la masse des élèves et il importe, pour atteindre ce but, de les faire rentrer dans un ordre d'idées plus expérimental et plus pratique; de les fonder sur une exposition de la marche même des découvertes ou des inventions, de les appuyer toujours sur des faits ou sur des expériences nombreuses, bien enchaînées et bien exécutées. » Il est indispensable d'organiser dans les Collèges des séances de manipulations, d'attacher à chaque établissement « un conservateur des collections scientifiques capable de préparer les leçons de physique, de chimie et d'histoire naturelle » : c'est ce que nous appelons aujourd'hui le « préparateur »; Dumas aurait confié cette fonction à de « jeunes pharmaciens » ou même à des « élèves en pharmacie à qui on pourrait compter le temps consacré à de telles études comme l'équivalent d'une partie de celui qu'ils sont forcés de consacrer à l'officine ».

Dumas résume ainsi sa propre pensée : « L'objet philosophique de ces études est entièrement perdu de vue, quand on veut en faire des sciences de pure spéculation et qu'on adresse à la mémoire de l'élève leurs formules générales et leurs classifications. » Au contraire, quand elles sont bien dirigées, elles initient l'élève à la connaissance de « l'art d'observer », de « l'art d'expérimenter ». C'est là, précise-t-il, « le but élevé, le but philosophique qu'elles doivent se proposer; c'est là ce qui en fait l'utile complément, l'auxiliaire indispensable, quelquefois même le correctif heureux des études de la philosophie et des sciences abstraites ».

Des expressions caractéristiques viennent sous la plume de Dumas: « Art d'observer », dit-il; « art d'expérimenter »; passage « du connu à l'inconnu »; « science acquise par des faits ». Il recommande de faire revivre quelque chose de la méthode même « des inventeurs ». Rien n'est plus dangereux, ni même plus faux que « l'étude abstraite » d'une « science toute faite » : elle engendre la timidité ou l'amour-propre; elle rend possible les écarts de l'imagi-

nation ou l'erreur du jugement; elle est de nature à entretenir de fâcheuses illusions; elle ne donne pas à l'esprit *l'intelligence des choses*. « Nous n'hésitons pas à la regarder, dit Dumas, comme une des épreuves les plus redoutables qu'on puisse faire subir à la civilisation; nous n'hésitons pas à appeler sur ses dangers toute la sollicitude du gouvernement du pays. »

***

Nous arrivons ici à la partie du rapport qui traite des *Collèges scientifiques*. Car, de même qu'il conçoit des établissements à part pour la préparation à l'École Polytechnique, Dumas conçoit des *Collèges littéraires* et des *Collèges scientifiques*. Les *Collèges littéraires* sont destinés aux études classiques, auxquelles s'ajoute l'enseignement scientifique dont il a été question jusqu'ici. Les *Collèges scientifiques* sont prévus, dans la pensée de l'auteur, pour recevoir des élèves qui ne suivent pas le cycle complet des études classiques; ils seraient administrés par des « proviseurs ou principaux doués de connaissances scientifiques garanties par des épreuves régulières ».

Les Collèges scientifiques comprennent, selon Dumas, trois années, correspondant aux années de 3e, 2e et rhétorique des Collèges littéraires. Après trois années d'école primaire, les élèves passent trois années dans le Collège littéraire (classes de 6e, 5e, 4e) puis ils entrent dans le Collège scientifique.

Il ne saurait être question de priver le Collège scientifique d'un enseignement littéraire. Cet enseignement littéraire est donné par trois disciplines : *l'histoire et la géographie,* si pleines de choses et d'idées et qui se prêtent à maint exercice de style et de composition; le *latin* élémentaire, présenté sous la forme de textes simples et donnant lieu surtout à des *versions;* une *langue vivante* qui rendrait également de bons services par les traductions dont elle serait l'objet.

Pour ce qui est des sciences, les mathématiques, la mécanique, la physique, la chimie, les sciences naturelles, leurs applications principales et usuelles constituent « la base nécessaire » du nouvel enseignement. La méthode appliquée sera essentiellement expérimentale. Les élèves auront à faire des manipulations et que l'Université, dit Dumas, ne s'y trompe pas. L'organisation du nouvel enseignement sera coûteuse. Les Collèges n'ont pas été construits pour satisfaire à

ces besoins. Il faudra tirer parti des locaux dont on pourra disposer, s'accommoder de conditions matérielles défectueuses, avant que les établissements soient dotés des ressources et des installations désirables. Il faudra, cependant, mettre en mouvement l'organisation nouvelle, même si on n'est pas outillé pour le faire excellemment. Les élèves de l'École Polytechnique manipulaient en plein air, sous un hangar, avant la construction des laboratoires. Il faudra suivre cet exemple sous peine de se voir bientôt devancer par les institutions privées.

Les élèves des Collèges scientifiques seront admis, à Paris, au concours général; ils y recevront des prix spéciaux, sans quoi les familles considéreront avec défaveur le nouvel enseignement. Dans le même ordre d'idées, un diplôme spécial sera accordé, après examen, à la sortie du Collège scientifique comme il en est accordé un, après examen, à la sortie du Collège littéraire. Cette considération des *sanctions* de l'enseignement scientifique est très importante. Elle est destinée à placer les études scientifiques au rang qui leur revient dans l'estime publique.

***

Collèges littéraires, Collèges scientifiques : Dumas va plus loin et consacre une partie de ses réflexions aux *Ecoles intermédiaires*. Il entend par là les Ecoles primaires supérieures fondées par la loi de 1833. Il rappelle l'objet de ces établissements, la forme souple qu'ils sont susceptibles de recevoir, suivant la diversité des milieux et des régions. Il fait état de leur développement qui a paré, dans une certaine mesure, à la lacune que les pouvoirs publics laissaient ouverte, en différant la création des Collèges scientifiques réclamés par l'opinion. A Paris, notamment, deux écoles municipales et divers pensionnats créés par les Frères de la doctrine chrétienne ont attiré des éléments de la classe moyenne et assurent, dans des conditions satisfaisantes, la préparation d'un bon nombre de jeunes gens aux carrières du commerce et de l'industrie.

Au moment où l'on se préoccupe de constituer des Collèges scientifiques, trois questions se posent : Dumas les énonce avec clarté et elles ne cesseront de cheminer à travers le XIX^{e} siècle, jusqu'à nos jours où le développement des divers enseignements et de leurs rapports leur donnera un caractère de toute dernière actualité.

Voici ces trois questions : « 1° Que doit-on entendre réellement par écoles primaires supérieures ? 2° Leur enseignement est-il distinct de celui qui conviendrait aux élèves des Collèges essentiellement scientifiques ? 3° Pourrait-on confondre, au besoin, si l'enseignement était le même, les élèves des Ecoles primaires supérieures et ceux des Collèges scientifiques dans les mêmes classes, sous les mêmes professeurs ? »

La question, dès ce moment, était logique. Nous avons pu voir, en suivant historiquement la marche des choses scolaires, que la loi de 1833 n'était pas sans rapport avec les préoccupations générales qui devaient se faire jour dans la discussion relative à l'organisation des Collèges communaux de seconde classe. Nous retrouvons ici ce même rapport et cette même affinité entre les écoles primaires supérieures sorties de la loi de 1833 et les Collèges scientifiques qui étaient, en somme, la reprise, sous une forme plus nette et mieux définie, du projet d'organisation des Collèges communaux.

A cette question, Dumas répond de la manière suivante : « La Faculté pense que l'enseignement des écoles primaires supérieures, comme celui des Collèges essentiellement scientifiques, doit durer trois années au moins et, mieux, quatre années pour être complet, la dernière année étant réservée, toutefois, à un enseignement plus libre, plus spécial, plus professionnel; elle ne voit pas de différence à faire dans les programmes, la partie littéraire exceptée, pour les trois premières années. Elle admet donc que les élèves des Ecoles primaires supérieures seront confondus au besoin avec ceux des Collèges scientifiques. »

C'est déjà, peut-on dire, l'idée des écoles primaires supérieures « jumelées » avec les Collèges scientifiques. C'est, en tout cas, l'idée d'une relation étroite, d'une communauté d'objets et de moyens, conçue, dès ce moment, entre les Ecoles primaires supérieures et les Collèges. Seule l'éducation littéraire, c'est-à-dire, en définitive, le latin, distinguera l'école primaire supérieure du Collège scientifique. Par le latin, le Collège scientifique garde encore un souvenir du Collège classique. Par tout le reste, il s'apparente à l'école primaire supérieure. Etablissements formés selon le même esprit général, en vue d'une destination sensiblement analogue et presque contemporains, l'Ecole primaire supérieure et le Collège scientifique portent la même empreinte.

Il reste que l'Ecole primaire supérieure, précisément parce que le

latin ne figure pas dans ses programmes, prend, plus naturellement que le Collège, la suite de l'école primaire élémentaire. Aussi, parmi les quatre années prévues pour l'Ecole primaire supérieure, la première année pourra-t-elle souvent, selon Dumas, être annexée, sous forme de *classe préparatoire*, à l'école primaire élémentaire. Considération dont on aperçoit immédiatement l'intérêt : d'une part, cette année préparatoire assure la liaison entre l'enseignement primaire et l'enseignement primaire supérieur, c'est-à-dire l'*unité* de l'enseignement primaire qui se poursuit ainsi, de manière progressive et organique, d'un étage à l'autre; d'autre part, certaines écoles primaires élémentaires, ou assez prospères par elles-mêmes ou assez éloignées des écoles primaires supérieures, pourront comporter une sorte d'enseignement primaire prolongé et rendre service aux familles.

Il reste également que la quatrième année qui comporte une *spécialisation* par rapport aux trois années précédentes, pourra et devra varier suivant les régions. Elle donnera tantôt un enseignement agricole, tantôt un enseignement commercial, tantôt un enseignement industriel. Elle aura tantôt un caractère rural, tantôt un caractère urbain. Elle sera plus théorique, quand elle s'adressera à des enfants entrant en apprentissage à la sortie de l'école; plus pratique, quand elle recevra des enfants ayant déjà commencé leur apprentissage. Elle répondra donc à une formule très variée. Elle ne présentera pas la même allure, selon qu'elle se trouvera soit dans une campagne éloignée du chef-lieu de canton ou d'arrondissement, soit à Paris, soit dans une ville de moyen ordre.

Quand elle se trouvera, notamment, dans une campagne, le lien qui la rattache à l'école primaire sera plus fort que partout ailleurs. Ce ne sera pas seulement le lien des programmes et de la méthodologie, mais encore le lien affectif et moral qui resserre maîtres et élèves et qui peut, par moments, faire de l'école le centre même de la vie ambiante. C'est alors que l'école primaire supérieure est le mieux incorporée à l'école primaire, et qu'elle constitue le mieux « un enseignement annexe de l'école primaire ». « Il serait d'un haut intérêt, dit Dumas, de favoriser l'enseignement primaire dans ce sens et d'obtenir que la population qui en tire profit ne rompît pas brusquement avec lui et fût sollicitée à revenir à l'école, une fois ou deux par semaine, pendant longtemps, par l'attrait de quelques lectures, de quelques conférences, de quelques démonstrations relatives à des questions agricoles d'un intérêt actuel, d'une évidente utilité pour

les familles ou pour les jeunes gens à qui elles seraient adressées. Si on remarque combien le succès du *Magasin pittoresque* a été grand et durable, on doit admettre comme démontré qu'il est facile d'intéresser les masses, sans rien sacrifier à ce qu'exigent le dévouement au culte de la vérité, le respect profond de la morale, le sentiment élevé de la dignité humaine ». Idées généreuses : Jean Macé n'est pas loin.

Par contre, dans de puissantes villes industrielles, comme Lyon par exemple, l'école primaire supérieure répondra à des buts tout différents et elle revêtira une structure toute différente également : Dumas cite avec éloge la remarquable école de La Martinière.

De toute façon, toujours et partout, quelle que soit la physionomie qu'elle emprunte au cadre environnant, l'important est que l'Ecole primaire supérieure se calque, pour ainsi dire, sur les réalités. Toute discussion sur l'éducation théorique et l'éducation pratique devient vaine, devant la souplesse et la multiplicité des formes de l'Ecole primaire supérieure. Du Collège scientifique avec lequel elle peut, le cas échéant, se confondre, jusqu'à l'enseignement qu'on appellera plus tard l'enseignement *postscolaire* ou le *cours d'adultes*, elle est appelée à jouer son rôle propre dans l'ensemble des institutions scolaires. Elle procède d'un besoin et d'un état d'esprit analogues à ceux qui amènent la Faculté des sciences à concevoir, en ce milieu du siècle, un programme de sciences pour toutes les classes des Collèges littéraires et la création de Collèges scientifiques.

⁂

Il n'est pas douteux que les sciences réclamaient leur place dans l'éducation, parce qu'elles l'avaient déjà prise dans le domaine de la connaissance et celui de la vie. En cette même année 1847, la *Revue des Deux-Mondes* publiait une statistique générale sur la *Production intellectuelle en France depuis quinze ans*. C'était comme un bilan de la production française pendant cette période, et les sciences y étaient à l'honneur. « Il s'opère aujourd'hui, dans l'ordre scientifique, disait l'auteur, un progrès analogue à celui qui s'est opéré dans l'ordre social et politique au moment de la Révolution et, comme à toutes les grandes époques, l'impulsion violente des idées pousse sans cesse vers des idées nouvelles. On peut nier la théologie, la philo-

sophie, on peut contester les progrès de la littérature; on ne saurait contester les progrès des sciences » (8).

L'année suivante, dans un article de la même *Revue*, A. de Quatrefages faisait état, à son tour, des progrès réalisés dans l'ordre scientifique et envisageait, de ce point de vue, la réforme universitaire. « ...Des industries entières s'élèvent, corollaires des travaux les plus purement scientifiques. En agriculture, la modification des espèces scientifiques, la pratique des assolements; en industrie, la fabrication des bougies à bon marché, le dorage par la pile, les télégraphes électriques, la locomotion par la vapeur ne sont que l'expression usuelle des plus difficiles théories des sciences naturelles, chimiques ou physiques. De tout temps, la science voulut expliquer le monde : aujourd'hui, elle le conquiert » (9).

L'auteur rappelle les tentatives faites, au début du siècle, pour introduire les sciences dans les *Lycées*, « mais, dit-il, les temps n'étaient pas venus et les études littéraires envahirent peu à peu ce domaine réservé ». Il ajoute : « Sans doute, l'enseignement scientifique s'éleva dans les Facultés, à mesure que les sciences grandissaient elles-mêmes : là, il y avait plus de liberté et chaque nouveau professeur apportait sa part de progrès; mais dans les établissements à règle fixe et à traditions, comme les Lycées, la science fut étrangement négligée. Malgré quelques améliorations accomplies depuis une dizaine d'années et très inégalement réparties entre Paris et la province, le fait général subsiste; on ne saurait le méconnaître. Pour justifier cette assertion, il suffira de rappeler la prospérité toujours croissante des institutions préparatoires pour les écoles spéciales et, surtout, l'importance acquise, en peu d'années, par l'École Centrale. Évidemment, ces succès d'entreprises individuelles destinées à compléter l'enseignement donné par l'État, accusent de sérieuses lacunes dans cet enseignement. Tous ces succès, l'enseignement privé les a obtenus en s'appuyant sur la science. C'est donc là le défaut réel de l'enseignement public. La réforme universitaire doit, avant tout, être scientifique » (10).

(8) Charles Louandre, *Statistique littéraire*, seconde partie : *Sciences, Histoire, Écrits périodiques*, Revue des Deux Mondes, 1er novembre 1847.
(9) A. de Quatrefages, *Réforme de l'enseignement scientifique en France*, Revue des Deux Mondes, 15 mai 1848.
(10) A. de Quatrefages, *ibid.*

⁂

Toutefois, Dumas et Salvandy étaient-ils entièrement d'accord ? Salvandy avait appelé le nouvel enseignement : *enseignement spécial.* Ce qualificatif ne paraît pas dans le rapport de Dumas qui utilise constamment l'expression *enseignement scientifique.* D'autre part, Dumas conçoit non seulement un enseignement nouveau, mais de nouveaux *établissements,* des *Collèges scientifiques.* Salvandy ne mentionne pas le projet de création de ces établissements *à part* et il s'en tient à l'enseignement *spécial.* Il semble donc que Dumas ait vu les choses de plus haut que Salvandy, qu'il ait considéré aussi l'*ensemble* des études scientifiques, selon les divers types d'établissements scolaires, les diverses catégories d'élèves et les divers besoins régionaux. L'examen du problème scolaire, en fonction des besoins généraux de la société et de la tournure même de la civilisation, est plus apparent dans le rapport de Dumas que dans les mesures administratives prises par Salvandy.

Mais peut-être faut-il, pour être équitable, convenir tout simplement, par ailleurs, que Salvandy n'eut pas le temps, en raison des événements, de pousser sa réforme et de lui faire donner tous ses fruits.

En attendant, par sa circulaire du 21 août, il attirait l'attention des recteurs sur les innovations contenues dans le statut du 5 mars. Il examinait successivement l'*enseignement classique,* suivant les dispositions prévues par le titre I du statut, et l'*enseignement spécial,* sur lequel il insistait d'une façon particulière.

A cet égard, Salvandy liait l'institution de l'enseignement spécial au développement des *cours spéciaux* qui avaient été annexés, depuis plusieurs années déjà, à divers Collèges. « J'appelle particulièrement votre attention, disait-il, sur les articles 6 et 7 du statut qui déterminent la nature, le but et les limites de l'enseignement spécial. Il est destiné à cette catégorie, assez nombreuse, d'élèves qui, aspirant aux professions industrielles et commerciales, n'ont pas besoin d'achever leurs études classiques et doivent acquérir des connaissances pratiques dont ils trouveront plus tard l'application. *Des essais de ce genre ont déjà eu lieu dans plusieurs Collèges de l'Université;* des cours spéciaux y sont encore en activité; il ne s'agit *que de les régulariser et d'en préciser l'enseignement.* C'est ce que

va faire le Conseil royal de l'Université en rédigeant les différents programmes qui se rapportent aux trois années d'études. Cet enseignement sera donc donné avec le même soin que l'enseignement classique; il sera confié à des maîtres aussi habiles et qui offriront les mêmes garanties que les autres professeurs de l'Université. Telle est, du moins, mon intention formelle, parce que je suis convaincu que l'enseignement spécial, pour être efficace, exige une véritable capacité. Il ne s'agit pas, en effet, d'offrir une sorte d'asile aux enfants qui n'ont ni aptitudes ni bonne volonté, mais de développer des facultés, que l'étude pure et simple des langues anciennes laisserait dans l'inaction et qui ont besoin d'un autre aliment. L'Université n'entend pas faire un Collège distinct ou un Collège inférieur dans un Collège normal, mais organiser, pour des caractères divers et des carrières différentes, deux systèmes de leçons qui se prêteront un mutuel appui. Les unes et les autres ont un but également élevé, également sérieux » (11).

Le projet Salvandy visait donc, en définitive, à favoriser la multiplication des anciens cours spéciaux, à régler leur fonctionnement, à leur donner la forme d'un enseignement bien constitué et digne d'autant de soins que l'enseignement classique. En somme, l'enseignement spécial prévu par le statut de 1847 était déjà comme esquissé dans maints Collèges de l'époque. Il était une *promotion* donnée *aux cours spéciaux*. Effectivement, Cournot dira plus tard : « Les cours d'*enseignement spécial établis* à Paris et les *cours de français* (12) déjà annexés à la plupart des Collèges de province se ressemblaient comme deux gouttes d'eau » (13). Salvandy présentait l'enseignement spécial comme étant la suite d'une organisation déjà existante plutôt qu'une nouveauté entièrement inédite. Par là, il réduisait l'ampleur des vues de Dumas, mais il avait l'avantage de prendre un point d'appui dans une expérience universitaire déjà acquise et déjà faite.

Néanmoins, une certaine équivoque subsistait sur cet enseignement que Salvandy appelait *spécial* et Dumas, *scientifique*. Car cet enseignement pouvait être « tiré » en deux sens différents et s'engager, selon l'interprétation dont il était l'objet, dans deux voies

(11) *Bulletin administratif*, 1847.
(12) C'est-à-dire les *cours spéciaux*.
(13) Cournot, *Des Institutions d'Instruction publique en France*. Paris, Hachette, 1864, p. 340.

bien distinctes. D'une part, il pouvait être conçu comme un enseignement *pratique*, c'est-à-dire *professionnel*, et l'on n'était pas éloigné, semble-t-il, de lui donner cette tournure, quand on le rapprochait des cours *spéciaux* annexés aux Collèges, suivant les besoins des régions. Dès lors, l'enseignemnt *spécial* était, pour ainsi dire, le germe de ce que nous appelons aujourd'hui l'enseignement *technique*. D'autre part, l'enseignement *spécial* pouvait être considéré comme un enseignement *non classique* sans doute, constitué surtout par du français, des sciences et des langues vivantes, mais susceptible, toutefois, de donner une *culture générale* et largement éducative, sans préoccupation utilitaire directe. On allait vers cette conception, semble-t-il, quand on décidait que l'enseignement spécial pouvait conduire à la classe de mathématiques supérieures et qu'il était égal en dignité à l'enseignement classique. Dès lors, l'enseignement spécial était plutôt le germe de ce que l'on devait appeler plus tard l'enseignement *moderne*.

Saint-Marc Girardin reprenait une expression qui n'était ni celle d'*enseignement spécial*, ni celle d'*enseignement scientifique :* il parlait d'*enseignement intermédiaire*. *Cette dénomination d'enseignement intermédiaire* se trouve dans le rapport de Dumas, mais elle ne s'applique, dans ce document, ni à l'enseignement *spécial*, ni à l'enseignement *scientifique;* elle concerne les Écoles primaires supérieures. Il semble donc qu'il existe, entre les uns et les autres, une certaine divergence de vues, au sujet de la tâche à entreprendre. Comme V. Cousin, Saint-Marc Girardin avait voyagé en Allemagne et il en avait rapporté, en 1835 et en 1839, une étude sur l'enseignement intermédiaire dans le midi de l'Allemagne. En 1847, il publiait un autre volume sur le même sujet : *De l'instruction intermédiaire dans ses rapports avec l'instruction secondaire en France.* Il louait le règlement de 1840 qui assurait la bonne marche des études classiques, tout en ouvrant les Collèges à une juste diversité des études. Il considérait que les cours spéciaux, annexés à beaucoup de Collèges, suffisaient pour répondre aux besoins du jour. Ces cours spéciaux étaient facultatifs et organisés sous l'effet de circonstances régionales favorables. En pareille matière, il valait mieux, à son avis, s'inspirer des circonstances variables que de constituer un enseignement général obligatoire. Saint-Marc Girardin ne partageait donc, en définitive, ni l'opinion de Salvandy, ni celle de Dumas. D'autre part, il redoutait, à cause de l'introduction d'un

programme scientifique dans l'enseignement classique, les risques d'une éducation encyclopédique. Il terminait par une apologie des études classiques. La préface de son livre était une critique des programmes de 1847.

***

Le gouvernement de 1848 reçut la question en l'état que nous venons de rappeler. L'instruction publique était confiée à Carnot, fils du Conventionnel, qui avait présidé, comme jadis son père, la *Société pour l'instruction élémentaire*. Il prit la suite et hérita du projet Salvandy, mais, semble-t-il, avec des préoccupations de caractère plus nettement professionnel. La Constitution du 4 novembre 1848 prévoyait, en effet, à l'article 12, l'organisation d'un « enseignement professionnel ». Néanmoins, les arrêtés du 7 octobre 1848 et du 17 septembre 1849 publiaient les programmes de l'enseignement spécial. L'ambiguïté subsistait. Elle apparut, quelques mois plus tard, en période de réaction contre-révolutionnaire, lors de la discussion de la fameuse loi du 15 mars 1850, qui devait porter le nom de loi Falloux : M. de Falloux, ministre de l'instruction publique, du 20 décembre 1848 au 14 septembre 1849, la proposa; M. de Parieu, ministre du 31 octobre 1849 au 24 janvier 1851, la fit voter.

Au cours de la discussion, à l'article 62, MM. de Lasteyrie et Wolowski introduisirent un paragraphe ainsi conçu : « Le ministre, sur l'avis du Conseil Supérieur, instituera des jurys spéciaux pour l'enseignement professionnel. »

A cette occasion, M. de Lasteyrie déclarait : « Je désire établir tout de suite la différence qu'il y a entre l'éducation *professionnelle* et l'éducation *spéciale*. Ce qu'on appelle les écoles spéciales, ce sont les écoles où l'on donne l'instruction nécessaire pour l'exercice d'une profession spéciale, comme, par exemple, l'École des Mines, l'École des Arts et Métiers, l'École des Arts et Manufactures; ce sont là des écoles spéciales, c'est là ce qu'on appelle l'enseignement spécial, tandis que l'enseignement professionnel est celui qui a pour objet de préparer les jeunes gens à l'instruction spéciale qui doit couronner leurs études. *L'enseignement professionnel est l'enseignement secondaire.* »

M. Wolowski ajoutait : « Les écoles primaires supérieures ont disparu. Nous croyons qu'il est indispensable que la nouvelle loi donne droit de cité, d'une manière complète, d'une manière formelle et

expresse, à l'enseignement professionnel... Je ne comprends pas l'insistance avec laquelle M. le Rapporteur refuse un mot qui est adopté par l'usage et qui indique une chose parfaitement définie dans la conscience publique. »

Le ministre essayait de concilier : « La question, disait-il, est entre deux mots qui sont également mauvais, *enseignements spéciaux et enseignement professionnel.* Il existe un commencement d'enseignement qu'on appelle souvent *professionnel,* que, dans l'Université, on appelle enseignement *spécial.* Eh bien, la vérité, c'est que c'est là un enseignement préparatoire seulement pour les professions qui touchent au commerce, à l'agriculture et à l'industrie : ce qui fait que, dans certaines villes, on l'appelle *enseignement commercial;* dans d'autres, *enseignement industriel;* dans d'autres, *enseignement professionnel;* dans l'Université, on l'appelle *enseignement spécial.* Il y a même un programme nouveau pour cet *enseignement spécial* (arrêté du 17 septembre 1849). Mais tous ces mots ne sont pas justes; le mot *enseignement spécial* n'est pas très juste; le mot *enseignement professionnel* est un peu moins juste encore, car il y a d'autres professions que le commerce, l'industrie et l'agriculture. »

Les choses en restèrent là et la question n'en fut pas de beaucoup avancée. La définition de M. de Lasteyrie assimilait l'enseignement spécial à l'enseignement professionnel; celle de M. de Parieu faisait la même assimilation, puisqu'il n'y avait pour lui, entre l'enseignement spécial et l'enseignement professionnel, qu'une différence de dénomination; on vota donc le paragraphe additionnel à l'article 62 et on se contenta de ne pas convoquer les jurys. En outre, M. de Parieu nomma une Commission pour rédiger les programmes de l'enseignement professionnel, mais rien de positif ne s'ensuivit. En réalité, l'obscurité demeurait tout entière.

***

Ce qui ressortait, surtout, de ces projets, études ou discussions, c'est l'existence d'un problème : celui d'un enseignement nouveau qui se présentait comme par paliers progressifs, suivant qu'on retenait l'idée de Saint-Marc Girardin, ou celle de Salvandy, ou celle de Dumas. Fallait-il, avec Saint-Marc Girardin, s'en tenir aux anciens *cours spéciaux,* en favorisant leur création, suivant les besoins locaux, et en mettant ainsi une note de diversité pratique et régionale,

sur l'enseignement classique considéré comme l'enseignement secondaire uniforme et fondamental ? Fallait-il, avec Salvandy, fortifier et généraliser, de propos délibéré, ces cours spéciaux, de façon à créer, en fait, à côté de l'enseignement classique, un enseignement spécial, de forme très ample, requis, avec toute l'estime qu'il pouvait comporter, par les conditions de la vie contemporaine ? Fallait-il, avec Dumas, envisager d'emblée, le progrès des sciences et, sans diminuer la valeur éducative des études classiques, faire une place, dans le programme classique, à l'enseignement scientifique, — constituer, à côté des Collèges littéraires, des Collèges scientifiques, — se préoccuper enfin des Écoles primaires supérieures pour déterminer, d'une manière concrète, en même temps que leur caractère propre, leur rapport avec le Collège scientifique, avec l'école primaire, avec le cadre environnant ? Ou bien fallait-il s'orienter plus nettement vers l'enseignement professionnel, comme l'indiquait la constitution de 1848 ? Fortoul trouvait toutes ces questions et il ne pouvait guère prendre de nouveaux délais.

CHAPITRE II

LE RÉGIME DE LA « BIFURCATION » : FORTOUL

Pour bien saisir la nature de la réforme de Fortoul, il faut se souvenir, d'une part, de la réclamation formulée par une partie importante de l'opinion, touchant l'organisation des études scientifiques et, d'autre part, d'une considération que nous avons notée dans le rapport de Dumas et qui commençait à devenir d'actualité : nous voulons parler de la surcharge des programmes. Nous avons vu, en effet, que Dumas se refusait à augmenter l'horaire des classes, dans les Collèges littéraires, et à établir un programme de culture scientifique par simple addition au programme existant. Il y avait lieu, suivant Dumas, de maintenir l'horaire en usage et de donner accès aux sciences, en acceptant des sacrifices pour les matières littéraires. En fait, au fur et à mesure que des enseignements récents s'étaient constitués, ils avaient figuré dans le cours des études à côté des enseignements traditionnels et il en était résulté un accroissement continuel des programmes scolaires. Par suite, un jour devait venir où tout projet tendant à organiser, dans les Collèges, un enseignement nouveau, soulevait le problème de la surcharge des programmes.

Carnot s'était préoccupé de cette difficulté. La surcharge des programmes entraînait le surmenage des élèves. La santé de l'enfance et de la jeunesse se trouvait mise en cause. Le 25 mars 1848, Carnot nommait une Commission chargée d'étudier les effets du régime scolaire sur la santé des élèves et, quelques semaines après, il ouvrait à ce sujet, par sa circulaire du 5 mai, une enquête auprès des chefs d'établissements.

Le questionnaire détaillé auxquels ces derniers avaient à répondre était ainsi conçu : I. Le plus bas âge, pour l'admission des élèves, fixé d'abord à neuf ans, puis abaissé à huit ans, doit-il être maintenu à cette dernière limite ? — Avez-vous observé des inconvénients ou des maladies qui puissent être attribués à l'âge d'admission des élèves ? — II. A-t-on observé, dans la première année d'admission, des différences dans le nombre, la nature et la gravité des maladies

des élèves, suivant qu'ils venaient des villes ou des campagnes ? — III. A-t-on remarqué que certaines études, et spécialement celles des classes élémentaires, eussent une influence particulière sur la santé des élèves ? — IV. Dans le but de prévenir la fatigue intellectuelle chez les élèves, pourrait-on, sans inconvénient pour la force des études, introduire quelques modifications, soit dans la classe, soit dans la salle d'étude ? Ces modifications devraient-elles porter spécialement sur l'enseignement des lettres, sur les classes du matin ou sur celles du soir, et devraient-elles varier suivant les saisons ? — V. Le temps accordé au sommeil est-il suffisant ? Convient-il d'assigner une durée pour chacune des trois divisions du Lycée, savoir : neuf heures de sommeil aux élèves de la première division (8e et 7e classes) ; huit heures et demie à ceux de la deuxième division (6e, 5e, 4e et 3e classes) ; et huit heures seulement aux élèves de la troisième division, seconde, rhétorique, 1re et 2e année de philosophie) ? — VI. Le temps consacré au repos et aux récréations est-il suffisant ? Le temps des récréations est-il convenablement employé ? Les cours et les salles de récréation sont-elles bien appropriées à leur destination ? — VII. Quel est le système disciplinaire de votre établissement ? Quelles sont les punitions le plus fréquemment employées ? Ce système vous paraît-il susceptible d'amélioration au point de vue de la santé des enfants ? — VIII. Y a-t-il des modifications à introduire dans l'emploi et la durée des vacances ? — IX. A-t-on observé des altérations de la constitution ou des maladies qui aient pu être attribuées à la durée, à la nature, à l'intensité ou au mode de distribution du travail ? — X. Avez-vous observé que les affections cérébrales (congestion, hydrocéphale aiguë, méningite), soient plus fréquentes au Lycée que chez les enfants de la ville, dont l'éducation intellectuelle est moins régulière et moins active. Ces maladies attaquent-elles de préférence les élèves laborieux ? — XI. Le développement des maladies et, en particulier, celui de la fièvre typhoïde, est-il quelquefois déterminé par un travail trop assidu ou par un travail excessif aux époques de compositions de fin d'année, du Concours général à Paris ou des examens d'admission aux écoles spéciales ? — XII. Le plan actuel des études classiques peut-il être suivi sans nuire au développement physique et à la santé des élèves ? Pensez-vous qu'une plus large part puisse être faite à l'éducation physique ? — XIII. L'établissement que vous dirigez, par sa situation, par la disposition des classes, des dortoirs et des

promenoirs, offre-t-il des conditions favorables ou défavorables à la santé des élèves ? — XIV. Y aurait-il des améliorations à introduire dans l'alimentation ? Indiquer le menu d'une semaine en été et en hiver ? Quelles sont les heures, le nombre et la durée des repas ? — XV. Quel a été, depuis dix ans, le mouvement de la population, la proportion des malades, la nature des maladies et le chiffre annuel de la mortalité ? — XVI. Quels sont les moyens de précaution et de surveillance employés pour assurer la pureté des mœurs ? — XVII. N'y a-t-il pas, au point de vue du développement intellectuel et physique, quelque inconvénient à laisser passer les élèves d'une classe inférieure à une classe supérieure, avant qu'ils y soient suffisamment préparés ? Quels seraient les moyens d'y remédier ? »

Ce qui domine, dans ce questionnaire, c'est la liaison entre le souci de la santé des élèves et celui de leurs études; entre le développement intellectuel et le développement physique. Par conséquent, le problème qui se posait à Fortoul était double : d'une part, organiser l'enseignement scientifique; d'autre part, éviter la surcharge des programmes. D'où l'idée de deux enseignements et la recherche d'une solution du problème par la *bifurcation* des études.

En d'autres termes, la bifurcation résulte moins d'un système arrêté que des circonstances. Au fur et à mesure que les connaissances augmentent, il devient de plus en plus difficile de les intégrer toutes, dans un seul et même programme. C'est en ce sens que Gréard a pu écrire : « Quand on retrouve ainsi à sa place, dans la série des remaniements de programmes, le plan du 10 avril 1852, — celui qui porte le nom de M. Fortoul, — on s'en explique le caractère et la portée mieux que n'a pu le faire, sous le coup de l'événement, la génération qui en a ressenti les premiers effets » (1). Restent à connaître les dispositions générales du régime de la bifurcation, les avantages poursuivis et les objections soulevées.

⁂

Le décret du 10 avril 1852, qui réorganise l'enseignement secondaire, distingue, dans l'ensemble du Lycée — le mot de *Lycée* avait été repris en 1848 — trois divisions : la division *élémentaire*, comprenant les classes de 8e et de 7e; la division de *grammaire :* classes de 6e, 5e et 4e; la division *supérieure :* classes de 3e, 2e, rhétorique et

(1) Gréard, *Éducation et Instruction.* Paris, Hachette, 1887, vol. II, p. 77.

Economie générale du régime de la bifurcation institué par l'arrêté du 30 août 1852.

COURS PARTICULIERS A LA SECTION DES LETTRES			
Troisième.	Seconde.	Rhétorique.	Logique.
Latin Grec Géométrie Physique.	Latin Grec Chimie Cosmographie.	Latin Grec Histoire naturelle.	Logique Dissertations latines Explications d'auteurs philosophiques Résumé de l'histoire de France et de la géographie. Arithmétique Géométrie Physique.

COURS COMMUNS A TOUS LES ÉLÈVES						
Sixième.	Cinquième.	Quatrième.	Troisième.	Seconde	Rhétorique.	Logique.
Français Latin Grec (2e sem.) Récitation Histoire et Géographie Calcul.	Français Latin Grec Récitation Histoire de France Géographie Calcul.	Français Latin Grec Grammaire comparée Prosodie latine Histoire de France Géographie Arithmétique Géométrie.	Français Latin Histoire ancienne Géographie générale Langues vivantes.	Français Latin Histoire du Moyen-âge Géographie de l'Europe Langues vivantes.	Français Latin Histoire des Temps modernes Géographie de la France Langues vivantes.	Etude de l'esprit humain et du langage De la méthode dans les divers ordres de connaissances Application des règles de la méthode à l'étude des principales vérités de l'ordre moral Dissertations françaises Révision de l'enseignement littéraire Résumé de l'histoire de France et de la géographie.

COURS PARTICULIERS A LA SECTION DES SCIENCES				
Troisième.	Seconde.	Rhétorique.	Logique.	Classe de mathématiques spéciales.
Arithmétique Géométrie Levé de plans Physique Chimie Histoire naturelle Dessin linéaire et d'imitation.	Algèbre Géométrie Représentation géométrique des corps à l'aide des projections Trigonométrie Physique Chimie Dessin linéaire et d'imitation.	Notions élémentaires de logique Arithmétique Algèbre Géométrie : courbes usuelles Nivellement Trigonométrie Cosmographie Mécanique Physique Chimie Histoire naturelle Dessin linéaire et d'imitation.	Révision méthodique des cours scientifiques des trois années précédentes Préparation au baccalauréat ès sciences.	« Enseignement complémentaire de la section des sciences dans les Lycées qui seront ultérieurement désignés ».

logique. Un examen d'aptitude est institué à la fin de la division élémentaire, pour entrer dans la division de grammaire, de même qu'à la fin de la division de grammaire pour passer dans la division supérieure. En 3e, s'ouvrent deux sections parallèles : la section littéraire et la section scientifique. Elles s'étendent sur trois années : 3e, 2e, rhétorique. Les élèves des deux sections sont à nouveau réunis, pendant la plus grande partie de l'horaire, dans la classe de *logique*, considérée comme une classe de couronnement et consacrée à « l'exposition des opérations de l'entendement » ainsi qu'à « l'application des principes généraux de l'art de penser à l'étude des sciences et des lettres ». En outre, pendant la durée de la *bifurcation* proprement dite — classes de 3e, de 2e, de rhétorique, — les élèves des deux sections sont réunis pour les cours de langues vivantes, anglais ou allemand. Enfin, l'article 3 comporte cette disposition : « Les programmes indiqueront *les autres études* qui pourront être communes aux deux enseignements. »

Ainsi, *bifurcation;* mais, en même temps, mesures rectificatives qui ne rendent pas la bifurcation absolue; en fait, la réforme se trouvera, dans l'esprit de ses auteurs, animée par deux idées complémentaires, celle de la séparation et celle du rapprochement des élèves; celle de la diversité et celle de l'unité des études : c'est un des points les plus originaux du plan de 1852; il est bon de le signaler immédiatement, car le terme de *bifurcation* est loin de rendre compte, nous le verrons, de l'économie générale du régime scolaire et de la pensée complexe qui a présidé à son établissement.

A vrai dire, l'idée de cette interpénétration, à l'occasion de certains enseignements, des deux sections parallèles ne semble pas être venue tout de suite, du moins de façon nette, à la pensée des artisans de la réforme.

Elle ne figure pas, en effet, dans le rapport de Fortoul qui accompagne le décret du 10 avril. Dans ce document, le ministre justifie la réforme en la faisant résider dans la *bifurcation*.

L'objet recherché par Fortoul est celui-là même que, maintes fois déjà, nous avons vu définir : il s'agit de « satisfaire aux vœux des familles, aux besoins de la société ». La méthode envisagée est l'institution de deux voies parallèles : l'une pour les scientifiques; l'autre pour les littéraires. « Les enfants, écrit Fortoul, n'ont pas une aptitude universelle; entre quatorze et quinze ans, aidés des lumières de leurs parents et de leurs maîtres, ils devront faire un

choix; il faut qu'ils se décident et prennent une route déterminée. D'un côté, les sciences leur ouvrent le vaste champ des applications pratiques... De l'autre côté, les études classiques de nos lycées seront ravivées par la séparation même des éléments hétérogènes qui en altéraient la pureté... »

Toutefois, pendant l'année de *logique* et « avant de quitter pour toujours l'enceinte du Collège, il est bon que les élèves de la section des lettres et ceux de la section des sciences se réunissent et se rapprochent pour vérifier en commun les procédés qu'ils ont suivis séparément... ».

En définitive, ce que le ministre présente, c'est bien le système de la bifurcation, avec deux sections distinctes à partir de la 3e et une année terminale commune.

Pratiquement, il s'agit de bien aménager ces deux sections. Pour cela, il faut déterminer avec précision les programmes et les méthodes d'enseignement. La condition essentielle sera de débarrasser l'enseignement de « tous les nouveaux parasites » et de le limiter exactement, pour chaque section, dans son esprit comme dans sa lettre. A cet égard, « les discussions historiques et philosophiques conviennent peu à des enfants; lorsque l'intelligence n'est pas encore formée, ces recherches intempestives ne produisent que la variété et le doute. Il est temps de couper dans sa racine un mal qui a compromis l'enseignement public et excité les justes alarmes des familles. Dans les lycées, les leçons doivent être dogmatiques et élémentaires. C'est dans une autre région et pour un autre auditoire que l'enseignement pourra procéder du libre examen ».

La nécessité de relever le niveau du baccalauréat, en suite du relèvement même des études littéraires; la fixation à dix-huit ans de l'âge d'admission au baccalauréat; l'établissement d'un seul baccalauréat ès-sciences au lieu d'une distinction prématurée entre le baccalauréat ès-sciences mathématiques et le baccalauréat ès-sciences physiques; le report à la licence d'une spécialisation entre mathématiciens, physiciens et naturalistes; l'annonce d'une réforme des Facultés : ces différents sujets complètent le rapport de Fortoul.

***

Cependant, sans tarder, des demandes de renseignements se produisent sur l'organisation des deux sections prévues pour les Lycées.

Dans une circulaire adressée aux Recteurs le 22 mai 1852, le Ministre fait connaître, en effet, que les administrateurs, chargés d'appliquer le nouveau plan d'études, lui ont soumis, après la parution du décret du 10 avril, « d'utiles observations ». Il reprend alors, avec une intention plus nettement explicative, les points principaux de la réforme.

La division de grammaire forme la première partie des études secondaires. Elle est suivie par tous les élèves ayant satisfait à l'examen d'entrée. Quelques-uns pourront même se contenter de ce premier cycle d'études. En effet, dans cette division, l'étude des langues et, surtout, de la langue maternelle; la grammaire conçue comme guide de la pensée; la géographie de la France, l'histoire nationale et, la dernière année, l'arithmétique composent un cours complet. Les élèves qui ne peuvent passer dans la division supérieure auront acquis, du moins, un certain nombre de notions de base, de connaissances instrumentales nécessaires à tous dans la vie.

Après la 4e, un problème d'option se pose. « Réunis pour participer en commun à l'enseignement de la grammaire, nos jeunes élèves se sépareront désormais, au moment précis où leur vocation commence à se prononcer et où il est possible de les soumettre à un examen sérieux. » Assurément, cette bifurcation crée aux éducateurs des préoccupations nouvelles : « Notre devoir est d'observer nos élèves, de les diriger à leur insu, de pénétrer, par une sorte de divination presque infaillible, qui est le caractère propre de l'expérience pédagogique, dans les ténèbres de leur avenir. »

Si difficile et lourde de responsabilités que soit cette tâche, elle s'impose; car, en fait, la bifurcation, dit Fortoul, existe déjà. Certains élèves, en effet, abandonnent les études classiques après la 5e; d'autres, les plus nombreux, après la 4e, d'autres enfin, après la 3e. Certains suivent les lettres sans goût; d'autres font exclusivement des sciences et demeurent « étrangers à toute culture littéraire ». Il s'agit donc de substituer à une bifurcation faite « sans régularité, sans guide et au hasard », une bifurcation éclairée et raisonnable. Il s'agit de substituer à une « anarchie » de fait un ordre fondé en expérience, en sagesse et en conscience.

Mais si le choix entre deux sections est nécessaire et s'il faut y veiller judicieusement, s'ensuit-il que la bifurcation doive dresser des antagonismes intellectuels et des cloisons étanches entre littéraires et scientifiques ? Nullement.

En effet, Fortoul rappelle ici la mention du décret du 10 avril que nous avons précédemment soulignée : « *Les programmes indiqueront les études qui pourront être communes aux deux enseignements.* » Sans doute, pour la détermination de ces études, faut-il attendre et l'établissement des programmes et la délibération du Conseil Supérieur; mais l'idée d'une communauté de culture, par delà et malgré la diversité des sections, se précise ou, du moins, se confirme.

Ce qui est certain, c'est que le ministre considère que la section littéraire doit comporter des sciences et la section scientifique, des lettres. Une formation exclusivement littéraire ou scientifique ne serait pas une culture. « Chacun aura son mérite propre, mais chacun sera aussi, dans son genre, un homme complet. » On donnera donc, dans les deux sections, une « instruction vraiment libérale ». Même, cet aménagement intérieur des sections et ces rencontres entre enseignements divers pourront-elles permettre de rectifier, à la fin de la 3e, certains choix erronés ou certaines décisions hâtives, certaines fautes d' « orientation », dirions-nous aujourd'hui. En tout cas, l'intention de Fortoul est claire : il n'a pas besoin d' « abaisser les esprits en les emprisonnant trop tôt dans les études spéciales ».

Au contraire, il recherche d' « utiles rapprochements ». « Nous voulons un enseignement scientifique approprié aux dispositions des enfants voués par goût au culte des lettres. Nous voulons un enseignement littéraire qui convienne aux mathématiciens. » Pour conclure, « nous n'élèverons pas un mur de séparation entre les sciences et les lettres : nous les associerons dans une juste mesure; et, pour que les nouveaux programmes atteignent leur but, l'examen du baccalauréat ès-sciences comprendra des épreuves littéraires, comme l'examen du baccalauréat ès-lettres comprend des épreuves scientifiques ».

Entreprise pédagogique neuve et délicate à mener. On ne saurait être surpris des commentaires qui ont pu suivre le décret du 10 avril, non plus que de l'empressement du ministre à faire la « mise au point ». Pour la première fois, depuis la Convention, un choix, parmi l'ensemble des matières enseignées, est à nouveau reconnu inévitable. Mais, d'autre part, sitôt acceptée cette loi des temps modernes, veut-on réagir contre les fâcheux effets d'une spécialisation prématurée; d'où, l'attachement à cette notion hautement éducative de l' « homme complet ». L'élève de la section classique ne devait pas

ignorer la science, ni tout l'apport moderne de la civilisation. De son côté, l'élève de la section scientifique ne devait pas ignorer la richesse humaine des lettres. Le problème pédagogique se posait ainsi pour les deux sections prévues et, particulièrement, pour cette section scientifique que Fortoul estimait, après les essais empiriques antérieurs, devoir réorganiser entièrement.

A vrai dire, il s'agissait de constituer pour les scientifiques tout un « humanisme » répondant à deux conditions. D'une part, il devait pouvoir se rapprocher, par certains de ses aspects, de l'humanisme classique, afin de pallier aux inconvénients d'une spécialisation précoce et d'une éducation tronquée; d'autre part, il devait pouvoir s'accorder aux exigences de la préparation aux écoles spéciales du Gouvernement. En sorte que le problème, pour la section scientifique, était à prendre à la fois par le « haut » et latéralement : il fallait établir le rapport entre la section scientifique et la préparation aux grandes écoles, en même temps que le rapport entre la section scientifique et la section littéraire.

***

Une Commission fut constituée à cet effet. Comprenant des personnalités du monde scientifique et littéraire, ainsi que les représentants des grandes Écoles, délégués par les ministres intéressés, elle était présidée par Thénard. Dumas en faisait partie. Le rapport résumant les travaux de la Commission était signé par Thénard et Dumas. Nous y retrouvons quelques-unes des idées déjà développées par ce dernier dans son rapport de 1847. Rien d'important n'est passé sous silence : ni les défauts auxquels on se propose de porter remède, ni la définition du régime nouveau, ni l'organisation des études, ni même — et ce n'est pas la partie la moins intéressante du rapport — la méthodologie convenant à chaque discipline. L'ensemble a la valeur d'un document pédagogique.

Suivant les membres de la Commission, l'enseignement scientifique existant dans les Lycées était vicié en son principe. Il souffrait principalement d'un manque de « concert » entre les différents ministères desquels dépendaient les Écoles spéciales. Ces écoles, en effet, n'avaient pas, entre elles, de coordination ni de programme commun. Et comme, dans les Lycées, on visait surtout, au moyen

de cours scientifiques, la préparation de ces diverses Écoles, il en résultait non seulement une séparation de fortune entre lettres et sciences, mais encore « plusieurs embranchements scientifiques ».

D'autre part, les cours scientifiques n'étant institués que pour la préparation aux Écoles spéciales, le souci de l'examen devenait prépondérant et l'on perdait de vue la formation de l'esprit proprement dite, la préoccupation d'une culture éducative. On aboutissait, par suite, à changer au Lycée la perspective même de la science. « Ayant dirigé surtout les études et les efforts des candidats vers les subtilités de la science, les professeurs avaient été contraints, à leur tour, de diriger leur enseignement vers les abstractions. Laissant de côté l'exposition des procédés par lesquels on découvre une vérité, s'attachant exclusivement à ceux par lesquels on la démontre ou bien à ceux par lesquels on la distingue de l'erreur, les examinateurs et les professeurs chargés de guider notre jeunesse s'éloignaient, comme à l'envi, de la méthode naturelle des inventeurs, pour s'engager de plus en plus dans la métaphysique de la science mathématique. »

Un tel enseignement présentait le double défaut d'être « dangereux » pour les scientifiques et « inabordable » pour les littéraires. Aux premiers, on donnait une conception artificielle et contestable de la science. Entre les premiers et les seconds, on creusait un fossé. Si bien que, pour ne pas laisser les littéraires complètement ignorants des mathématiques, on faisait, à leur intention, des cours élémentaires et simples qui contribuaient encore à accuser la différence entre les deux catégories d'élèves : état d' « anarchie », écrivent Thénard et Dumas dans leur rapport, comme l'avait déjà écrit Fortoul dans sa Circulaire du 22 mai.

La Commission commença donc par obtenir une réforme de l'École Polytechnique, l'établissement d'un même programme pour le concours d'entrée à l'École Polytechnique et à l'École Normale Supérieure, enfin un accord entre différents ministères pour les programmes d'admission à l'École Polytechnique, à l'École Navale, à l'École Militaire et à l'École Forestière. On pouvait, dès lors, s'attacher à l'organisation de la section scientifique des Lycées. « A l'avenir, les ministres ne publieront plus de programmes particuliers pour les examens d'admission aux Écoles spéciales qui sont dans leurs attributions; ces examens auront pour base les portions de l'enseignement scientifique des Lycées correspondant aux besoins de ces écoles »; c'est ce que nous appelions prendre le problème *par le haut*, seule

manière permettant de l'examiner, ensuite, dans le cadre des études secondaires elles-mêmes.

La Commission considère que la division des études en études littéraires et études scientifiques est réclamée depuis plus de vingt ans, tant par les familles que par les représentants de l'Université dans l'ordre des sciences. Au surplus, elle existe bien en fait, mais sans lien entre les sections, sans plan d'ensemble et de telle sorte qu'on a plus fait pour séparer les élèves que pour les unir.

Désormais, il importe donc de donner toute sa portée à l'idée de la *bifurcation* des études, mais aussi à celle du *rapprochement des élèves*. C'est pourquoi la Commission conçoit la division supérieure comme organisée de la façon suivante : 1° Un enseignement *commun* à la section des lettres et à la section des sciences, comprenant le français, le latin, l'histoire et la géographie, l'anglais ou l'allemand, la logique; 2° Un enseignement *particulier* à la section des lettres et comportant l'étude approfondie des langues latine et grecque et de la logique, ainsi que des notions scientifiques appropriées aux élèves de la section littéraire; 3° Un enseignement *particulier* à la section des sciences et relatif à l'arithmétique, l'algèbre, la géométrie, la trigonométrie, la cosmographie, la physique, la mécanique, la chimie, l'histoire naturelle, les éléments de logique, le dessin linéaire et d'imitation. Bien entendu, après la division supérieure, un enseignement complémentaire à la section des sciences est prévu pour la classe de mathématiques spéciales.

La Commission, par conséquent, fait sien le régime de la bifurcation; mais ce qu'elle envisage plus exactement encore, c'est un « tronc » commun, d'où partent deux branches latérales. Cette fois, l'idée du rapprochement des élèves à peine esquissée dans le décret du 10 avril, se trouve clairement dégagée : il y a un enseignement qui vaut pour tous, auquel s'ajoutent, d'une part, un enseignement particulier pour la section des lettres et, d'autre part, un enseignement particulier pour la section des sciences.

Cournot, qui ne faisait pas partie de la Commission mais qui a été entendu par elle, semble le véritable inspirateur de la combinaison, à laquelle on s'est ainsi arrêté. « Au mois de mai 1852, dit-il, j'eus l'honneur d'être appelé à une réunion où se discutaient, *privatissime* (comme on dit dans les Universités allemandes), les bases du nouveau système. J'y soutenais, contre Leverrier, le principe d'un enseignement commun et M. Dumas, qui d'abord y était

contraire, semblait, à mesure que la discussion s'animait, disposé à s'y rallier. Le lendemain, M. Leverrier lui-même se déclarait converti. Il n'y a point de gloriole de ma part à rappeler cette petite particularité, puisque *l'enseignement commun* est ce qui a eu le plus d'impopularité dans le professorat de Paris... » (3).

Nous aurons l'occasion de retrouver d'autres idées de Cournot et de signaler quelques-unes des raisons pour lesquelles *l'enseignement commun* a rencontré une impopularité incontestable. Pour le moment, bornons-nous à constater que l'enseignement commun constituait la partie la plus originale et la plus délicate de la réforme de 1852. Car cette idée de l'enseignement commun était de nature à changer le point de vue et le rapport des choses, dans le système de la bifurcation. La bifurcation, c'est l'existence, à partir d'une certaine classe, de deux voies distinctes; l'enseignement commun, par contre, c'est l'ouverture d'une voie centrale, avec un embranchement de chaque côté. La bifurcation est la solution la plus facile. Elle consiste à établir un horaire et un programme appropriés à chaque section, sans soulever le problème de la relation à ménager entre les horaires et les programmes. L'autre combinaison, au contraire, suppose qu'on dégage un enseignement commun et un esprit commun, pour des élèves qui, par ailleurs, doivent être séparés. Elle prend à tâche de résoudre la difficulté suivante : corriger les défauts de la séparation par les avantages de l'enseignement commun et les défauts de l'enseignement commun par les avantages de la séparation. Solution plus ingénieuse que celle de la seule bifurcation, plus ingrate aussi à mettre en pratique.

***

Après avoir dégagé cette conception caractérisée par des cours communs et par deux sections particulières, la Commission institue une sorte de hiérarchie entre les matières enseignées dans la section scientifique. En effet, cette section étant à constituer tout entière, les horaires et les programmes impliquent un jugement de valeur porté sur les diverses disciplines qui font l'objet de l'enseignement. D'où, la nécessité de mettre chacun des enseignements à sa place

(2) Cournot, *Des Institutions d'Instruction publique en France*, p. 341, n. 1. Paris, Hachette, 1864.

et d'établir entre eux une classification. « La Commission, tout en accordant à chaque enseignement son importance, place celui des lettres au premier rang. Tenant compte, d'ailleurs, de la destination des élèves, elle attribue le second aux mathématiques; le troisième, à la physique et à la mécanique; le dernier, à la chimie et aux sciences naturelles. C'est assez dire qu'elle entend que l'enseignement littéraire de la section scientifique soit sérieux. »

Le grec est supprimé, ainsi que le discours et le thème latins. L'exercice le plus recommandé est celui de la version latine, « partie par écrit, partie à livre ouvert ». Par contre, pour les langues vivantes, l'exercice tenu pour le meilleur est celui du thème anglais ou allemand. Il s'agit, dans un cas, de partir de la forme et de la pensée latines pour retrouver la forme et la pensée françaises; dans l'autre, de partir de la forme et de la pensée françaises pour rechercher la forme et la pensée étrangères. Restent les exercices de français proprement dits, narrations ou discours, auxquels s'ajoutent, « par une heureuse innovation », les exercices se rattachant à l'enseignement de l'histoire, exercices que le ministre souhaite « très courts » mais auxquels il attribue « un caractère littéraire ».

Quels sont, aux yeux des savants qui composent la Commission, les avantages de la culture littéraire ? « L'étude des langues constitue un cours de logique si naturel, si bien approprié au plus grand nombre des intelligences, que rien ne saurait la remplacer pour la plupart des élèves. A ce titre, elle doit conserver la première place, même dans le système d'enseignement de la section scientifique; aucun des membres de la Commission ne la lui conteste... C'est par elle que toutes les forces de l'esprit, tour à tour mises en jeu, se révèlent, se développent, se fortifient. La nécessité de retenir les mots ouvre la mémoire; l'analyse grammaticale perfectionne l'intelligence. Les habitudes d'ordre, de clarté, de précision auxquelles la traduction accoutume l'esprit, une fois acquises, s'appliqueront, plus tard, à tout. Les exercices qui font vivre l'élève dans la familiarité des plus beaux génies de l'antiquité et des temps modernes, en éveillant son imagination et sa sensibilité, lui révèlent le sentiment du beau... A quelle école se formera d'ailleurs son jugement, si ce n'est à celle de ces historiens, de ces philosophes, de ces orateurs, de ces poètes immortels à qui l'humanité doit l'appréciation, l'analyse ou la peinture des événements, des actions, des passions qui ont remué le monde depuis les temps héroïques ? Ce commerce assidu des hautes

pensées, des grands sentiments, du noble langage, qui voudrait y renoncer ? »

A ces considérations touchant le développement des facultés de l'enfant et la formation de l'homme, les industriels en ajoutaient une autre. « ... Parmi les éléments de sa puissance, disaient-ils, notre pays compte au premier rang ce tact indéfinissable qu'on appelle le goût, ornement de notre civilisation, capital immense pour nos manufactures... Conservons à notre nation, s'écriaient-ils, cet instinct délicat du goût qui la caractérise et qui s'applique à tout; conservons-le précieusement, car il lui tient lieu des houilles de l'Angleterre, des grandes ressources naturelles des États-Unis ou de la Russie. »

Ainsi, au milieu du XIX[e] siècle et au moment où, par les découvertes scientifiques et la grande industrie, va se développer, sur une échelle jusqu'alors inconnue, l'exploitation systématique des forces naturelles, les industriels et les savants s'accordent, au sein de la Commission, à louer les bienfaits de la culture littéraire.

C'est exactement après le passage consacré à l'éloge de la culture littéraire qu'est traitée, dans le rapport de Thénard et Dumas, la question des *cours communs*. Pour montrer le prix attaché à la culture littéraire des scientifiques et pour faire ressortir que cette culture littéraire ne doit pas être sacrifiée, on déclare que les classes de « lettres » seront communes aux deux sections. Les élèves des deux sections seront également confondus pour les épreuves littéraires du concours général. En outre, lorsqu'une classe sera trop nombreuse et qu'elle aura besoin d'être dédoublée, on recommande de « maintenir dans chacune des deux divisions, des jeunes gens appartenant aux deux sections littéraire et scientifique ». Non seulement on veut que l'enseignement des « lettres » soit d'égale valeur dans les deux sections, mais qu'il soit *le même*, les élèves étant réunis dans la même classe ou la même division, sous la direction des mêmes professeurs. « Le chef de l'État n'a pas voulu qu'il y eût deux nations dans les Lycées; il a séparé tout ce qui ne pouvait rester confondu; il a réuni tout ce qui pouvait l'être. » L'éducation de la nation se fait donc essentiellement par les lettres et cette éducation est commune à toute la jeunesse des Lycées; la bifurcation apparaît seulement avec les options rendues nécessaires par les aptitudes psychologiques de chacun et par les besoins de la société.

⁂

Jetons maintenant les yeux sur l'organisation pédagogique des disciplines proprement scientifiques. Les mathématiques, dit le rapport, peuvent être enseignées suivant deux méthodes. La première est d'un *rationalisme dogmatique*. « Quelques géomètres veulent que l'intelligence des élèves soit obligée de déduire toutes les vérités de leurs principes les plus abstraits et qu'elle s'assouplisse par cette gymnastique qui la rend à la fois plus subtile et plus féconde en ressources pour l'argumentation. Cette méthode réussit à quelques esprits rares, mais elle décourage le plus grand nombre; elle inspire un orgueil d'autant plus dangereux à ceux qu'elle n'arrête pas, qu'elle les frappe presque toujours de stérilité dans l'invention; elle fait naître chez la plupart des élèves une foule d'idées fausses ou, du moins, elle les dispose à en devenir les victimes. »

On ne peut que souscrire à ce jugement pour ce qu'il comporte d'éloges: assouplissement de l'esprit, gymnastique intellectuelle, subtilité et fécondité de l'argumentation — et pour ce qu'il contient de réserves : orgueil, fausse conception des fondements et du développement des mathématiques. On songe à telle page de M. Brunschvicg sur la substitution de « l'idéal de logique verbale » à l' « idéal de la science vraie » (3).

L'autre méthode est de caractère différent. « D'autres, au contraire, demandent au professeur d'éviter les abstractions; de ne pas définir ce qui est connu; de ne pas démontrer ce qui est évident; de s'appuyer sur des notions naturelles pour commencer l'étude d'une science; de jalonner sa marche par des démonstrations matérielles souvent répétées; de s'assurer sans cesse non seulement que l'élève comprend, mais encore qu'il possède les vérités sur lesquelles chaque nouveau raisonnement est forcé de s'appuyer. »

Cette méthode suit, bien plus que la première, non pas le processus de l'*exposition*, mais celui de la *recherche*; c'est celle que la Commission recommande — et elle ne manque pas de critiquer, à ce sujet, les programmes en vigueur à l'époque.

Leur défaut le plus grave réside dans le système des *cycles suc-*

(3) Brunschvicg, *Nature et Liberté*, p. 82, n. 1. Paris, Flammarion, 1921.

cessifs : nous avons vu, en effet, que V. Cousin avait rejeté l'enseignement scientifique dans la dernière période des études secondaires. « Quand ce système fut établi, tous les savants en furent affligés... La Commission protesterait énergiquement contre toute pensée d'une nouvelle tentative de concentration des études scientifiques... Les mathématiques et les sciences d'observation ne peuvent pas être enseignées d'une manière aussi brusque... Leur enseignement raisonné n'est efficace qu'autant qu'il s'appuie sur des notions pratiques préexistantes, sur des applications ou des démonstrations expérimentales répétées... Plus le temps accordé aux mathématiques est court, plus elles tendent vers une abstraction pleine de périls, moins elles conviennent à la masse des jeunes gens. »

Mais il y a mieux et le système proposé par la Commission offre un autre avantage : en renonçant aux cycles successifs et en répartissant l'enseignement des mathématiques sur plusieurs années, on peut arriver à utiliser, l'une après l'autre, les deux méthodes en question. Pendant la première période, on *partirait* de l'expérience et, pendant la deuxième période, on *retrouverait* l'expérience, si bien que jamais on ne la perdrait complètement de vue. En effet, « on apprend d'abord aux élèves à préciser et à comparer entre elles quelques notions simples et usuelles que l'on fixe dans leur esprit, en les groupant selon leurs rapports naturels. Quand la science elle-même est enseignée ensuite d'une manière plus dogmatique, il faut que les applications, les démonstrations pratiques, les exemples tirés de la vie ordinaire, se mêlant sans cesse aux leçons de la théorie, viennent en accroître l'intérêt ou y jeter une lumière plus vraie et plus durable ».

Sans doute, ce va-et-vient du fait à l'idée et de l'idée au fait, cette combinaison constante du concept et de l'expérience n'est pas ce qui convient le mieux à « quelques intelligences habiles et pénétrantes faites pour se plaire aux choses abstraites; elle n'altère pas, du moins, dans les masses, ce bon sens droit et sûr qui vit des choses communes, cette raison sage et modérée qui répugne aux chimères ». Or, c'est pour la masse que l'enseignement est organisé : « On ne fait pas de plans d'études pour Pascal, Laplace ou Lavoisier. »

La Commission insiste sur l'intérêt de la méthode expérimentale en physique et des manipulations dans les Lycées. Elle conçoit de même la mécanique : « Ce cours sera essentiellement expérimental et pratique... A chaque leçon, le professeur trouve indiquées dans le

programme les expériences à exécuter, les machines simples dont les propriétés peuvent servir de base à ses raisonnements... » Observations analogues pour la cosmographie : « La Commission propose d'exiger que cet enseignement demeure purement descriptif... Que le professeur s'attache à exposer d'abord, sur chacun de ces grands objets, tout ce qui peut se traduire en langage ordinaire; qu'il emploie, pour ses rares démonstrations, une géométrie très simple. »

On trouverait les mêmes recommandations pour l'enseignement de la chimie : pédagogie expérimentale et graduation du cours dans l'ordre suivant : métalloïdes, métaux, chimie organique. En chimie organique, par exemple, le professeur « ne se propose pas de faire connaître cette science, ses lois, ses curiosités; mais, s'attachant aux matières organiques que nous manions chaque jour, aux phénomènes vulgaires, aux opérations les plus familières de la vie commune, il en donne les caractères, l'explication, la théorie. Tous les élèves doivent y trouver les notions usuelles sur les bois, les fécules, la panification, la fermentation vineuse, la teinture, etc... Pour tous les élèves qui auront plus tard à approfondir cette étude dans les écoles de médecine, ce premier exposé aura servi d'initiation. Ils n'auront guère pu l'oublier, car il aura sans cesse été contrôlé par le spectacle de la nature ou par le contact des produits que l'industrie met à la disposition des hommes ».

Résumons l'œuvre de la Commission. Celle-ci a prétendu faire une *organisation rationnelle* des études. Elle a pensé l'*ordre* et voulu ramener « l'administration de l'instruction publique aux grands principes d'unité sans lesquels il n'y a pas de gouvernement ». Les lettres et les sciences sont à la fois séparées et unies. La section scientifique gagne au régime nouveau « une parfaite unité ». Elle comporte des programmes gradués. Elle donne une culture complète, scientifique et littéraire. En outre, tout est disposé pour que les meilleurs élèves puissent passer du lycée aux écoles spéciales. Enfin, le nouvel aménagement des études aura pour effet de préparer de bons bacheliers. L'intérêt social y trouvera son compte : « A la place de ces bacheliers sans carrière, que leur impuissance aigrit, solliciteurs nés de toutes les fonctions publiques, on verra donc sortir de nos lycées des générations vigoureusement préparées aux luttes de la production. »

⁂

On retrouverait la confirmation et, parfois, le développement de ces idées générales et de cette méthodologie suivant les diverses disciplines, dans le rapport du 19 septembre 1853 adressé par Fortoul à l'Empereur « Sur la situation de l'instruction publique depuis le 2 décembre 1851 », ou bien dans l'Instruction Générale du 15 novembre 1854, sur l'exécution du plan d'études des Lycées.

La lecture de ces pièces montre à quel point Fortoul a personnellement collaboré à la réforme et pris à cœur sa réalisation; Cournot indique que Fortoul, Dumas et Leverrier composèrent le « triumvirat » qui décida vraiment des changements apportés dans l'enseignement secondaire.

Il n'est pas douteux que, pour Fortoul, un moule unique d'éducation ne suffit plus. Il y a donc lieu de constituer, par la bifurcation, un autre type de culture. Mais cette culture ne doit pas être inférieure à la culture classique. D'où, d'une part, les « cours communs » et, d'autre part, ce renouvellement des méthodes, cette mise au point pédagogique, cette attention accordée, pour la formation de l'esprit, à l'expérimentalisme moderne, aux langues vivantes, aux lettres et à l'histoire nationales.

Assurément, l'enseignement nouveau a une fenêtre ouverte sur la société contemporaine. C'est l'époque où Claude Bernard supplée Magendie au Collège de France; où Pasteur, qui avait appris notamment de Dumas l'importance de l'expérience dans la découverte scientifique, commence ses grands travaux. Par ailleurs, Fortoul, qui avait été saint-simonien, n'était pas, sans doute, sans garder l'influence d'une doctrine qui se fonde sur les modifications apportées à la structure sociale pour réclamer tout ensemble l'organisation industrielle et l'organisation morale d'un monde en transformation; d'où l'idée d'un enseignement répondant à la fois à des besoins pratiques et à des besoins moraux. D'un autre côté, l'Académie des Sciences Morales avait été saisie, depuis plusieurs années déjà, du divorce existant entre les tendances de l'enseignement classique et les nécessités impérieuses de la vie sociale (4). Enfin, il était conforme

(4) Communication d'A. Blanqui : *Séances et Travaux* de l'Académie des Sciences morales, 14 et 21 mars 1846.

à la politique de Napoléon III de poursuivre une prospérité économique qui réclamait la formation de techniciens, d'industriels, d'hommes d'affaires.

Toutes ces raisons expliquent et la réforme et son caractère moderne. Il y a, dans l'œuvre de 1852, des parties neuves, des mesures hardies et un vif désir de création. M. Georges Weill note justement : « Ce plan d'études présentait quelques traits communs avec celui que les écoles centrales avaient appliqué. Rencontre curieuse entre les pédagogues de la Convention et du Second Empire, entre les grands libéraux comme Destutt de Tracy et les autoritaires inflexibles tels que Leverrier » (5). Rencontre susceptible de montrer, ajouterions-nous, qu'il y a, à l'origine de certaines réformes, une nécessité interne plus forte que la différence des régimes politiques et des psychologies individuelles.

***

Pourtant, la réforme fut mal accueillie. Ni l'autorité des savants, ni les instructions répétées ne vinrent à bout de la résistance universitaire. Pourquoi ? Quels vices présentait donc l'œuvre de 1852 ? Où étaient ses défauts ?

Nous trouvons un manque d'enthousiasme et une sorte de résignation à la réforme chez Cournot. Cournot, Inspecteur général de l'enseignement secondaire, avait considéré, dès le premier jour, la réforme comme provisoire. Il avait été, nous l'avons vu, moyennant une insistance assez vive, le promoteur des cours communs. Mais les cours communs n'étaient pour lui qu'une étape et ne répondaient pas à toute sa pensée. « En les défendant, dit-il, j'avais pour arrière-pensée qu'un moment viendrait où l'on reconnaîtrait, comme en 1847, la nécessité de cours spéciaux pour la préparation des candidats aux écoles spéciales, où l'on se préoccuperait un peu moins de prétendues applications usuelles ou industrielles et où, moyennant quelques sacrifices en fait de tradition classique, on pourrait identifier les deux sections littéraire et scientifique. J'aurais souhaité que l'on composât avec le présent et que l'on ménageât l'avenir » (6).

(5) G. Weill, *Histoire de l'Enseignement secondaire en France*, p. 138. Payot, 1921. — Cf. Vial, *Trois siècles d'Histoire de l'Enseignement secondaire*, p. 216.

(6) Cournot, *Des Institutions d'Instruction publique en France*, p. 341, n. 1.

Ainsi, selon Cournot, le réformateur de 1847 a vu plus juste que celui de 1852 et ce serait une erreur de briser avec ce système auquel on a l'intime conviction qu'il faudra revenir un jour. Ce que pense Cournot pourrait bien être la pensée de l'inspection générale dans son ensemble, car c'est dans le sens d'une soudure avec le passé qu'elle donna ses avis au ministre qui, finalement, en tint compte.

Quelle était la situation en 1852 ? « Dans les sept huitièmes des lycées et dans tous les Collèges communaux », dit Cournot, on avait introduit des cours « spéciaux », « ces cours dont il nous faut chercher le nom chaque fois que nous avons à les nommer » (7). Et que voulait faire Fortoul ? Ayant établi sur le papier les programmes et les méthodes de la nouvelle section scientifique, il voulait l'installer dans les établissements, remplacer les cours spéciaux par le régime nouveau et substituer l'ordre à ce qu'il avait appelé l' « anarchie ». Les inspecteurs généraux en jugeaient autrement. « Aussitôt après l'enfantement de sa grande œuvre, dit encore Cournot, M. Fortoul voulait supprimer d'un trait de plume tous les autres enseignements introduits dans les lycées : c'était, en effet, plus conforme à ses idées de régularité, de symétrie et de perfection esthétique, mais c'était en opposition avec les besoins réels. Nous autres, inspecteurs généraux, nous eûmes bien de la peine à obtenir de lui qu'il temporisât, pour ne pas ébranler tout d'un coup, dans leur prospérité financière, la plupart des lycées... Il est heureux qu'il n'ait pas cédé à son premier mouvement, puisque l'administration centrale n'a pas tardé à redoubler d'efforts pour introduire les cours primaires, commerciaux et autres, dans le petit nombre de lycées qui s'étaient refusés jusque-là à les admettre » (8).

Les événements justifient donc Cournot. Aussi bien, quand dans presque tous les établissements scolaires, des cours spéciaux se sont créés sous la pression des faits, il devient bien risqué de les arrêter en plein fonctionnement et d'y substituer un régime nouveau, répondant mieux aux vues ordonnées de l'esprit. Durkheim a parlé, à propos de l'enseignement secondaire lui-même, de ces institutions qui subsistent dans leur structure extérieure et dans leur forme administrative et qui n'en sont pas moins travaillées par des mouvements et des crises internes. Mais, ici, c'est le cas inverse. C'est l'exemple d'une

(7) *Ibid.*, p. 343.
(8) *Ibid.*, p. 344.

institution, née des circonstances et des besoins, et qui tend à être. Elle n'est pas encore parvenue à se donner un cadre administratif et un statut pédagogique rationnel et généralisé; mais, déjà, elle joue son rôle, elle répond à des intérêts; elle satisfait à des mentalités, elle se propage par une sorte de phénomène de contagion; le mieux serait alors de l'étudier; de prendre clairement conscience et de ses caractères empiriques et de son utilité; de la connaître, en somme, au lieu de la condamner; et, si une réforme apparaissait nécessaire, de travailler sur les choses elles-mêmes. Fortoul qui, avec Dumas, poussait du côté de l'expérience physique, n'en était pas encore arrivé à la notion d'expérience sociale et institutionnelle et il en venait à remplacer une *réalité* par une *conception* de l'esprit.

Les inspecteurs généraux voyaient, au contraire, et le nombre des cours spéciaux et leur raison d'être et la situation financière des établissements; ils étaient tournés vers les faits scolaires réels et il ne leur échappait pas que Fortoul, en opposition avec ces faits, cédait surtout à des « idées de régularité, de symétrie et de perfection esthétique ». C'est assez dire que la réforme ne leur semblait pas viable.

D'autre part, Cournot ne prisait guère ce qu'il appelait les « prétendues applications usuelles ou industrielles ». Il reconnaissait les progrès de la physique et de la chimie au cours du siècle; mais « au fond, disait-il, et pour la généralité des élèves qui ne sont appelés ni à faire de la science pure, ni à en suivre les applications dans l'industrie, l'enseignement des théories fondamentales de la physique et de la chimie est précieux, surtout comme échantillon du développement de quelques-unes des facultés logiques de l'esprit, pour montrer comment une théorie se construit à l'aide d'une bonne direction donnée à l'esprit d'observation et d'expérience » (9). Ce qui importe donc, c'est la culture logique de l'esprit et l'éducation théorique; car, « on a vu plusieurs fois, en ce genre comme en d'autres, les lacunes primitives de l'instruction théorique se faire sentir, même chez des savants de profession qui avaient blanchi dans le métier et qui étaient parvenus aux honneurs académiques » (10). Plus loin, il précise qu'il ne s'agit pas de former au lycée des « expérimentateurs ».

De même, en ce qui concerne les sciences naturelles, on ne peut « songer à faire ou à simuler dans une classe des expériences de

(9) *Ibid.*, p. 105.
(10) *Ibid.*, p. 106.

physiologie (animale ou végétale, n'importe), comme on fait ou comme on simule des expériences de physique ou de chimie. Dans la partie descriptive, combien de choses que l'on ne peut montrer à des écoliers, ou parce que leur âge s'y oppose, ou parce que les inconvénients attachés à un *réalisme* d'un autre genre empêchent que l'on ne transforme des classes en amphithéâtres de dissection, ou parce que les choses qu'on voudrait montrer (et ce sont d'ordinaire les plus innocentes et les plus curieuses) ne se voient qu'au microscope... A-t-on tant de temps à perdre au Collège, les autres enseignements sont-ils si peu chargés que l'on doive les surcharger encore pour un si mince résultat ? » (11).

Enfin, en matière pédagogique, Cournot est, d'une façon générale, trop empirique pour ajouter foi à une réforme faite d'après un plan préconçu et suivant les convenances de l'esprit. Il est très convaincu que les programmes et les modes scolaires sont, pour les diverses époques, ceux qui répondent à l'état social et aux mœurs. « Le ministre de la guerre maintient sans peine, dans une armée de cinq cent mille hommes, une discipline admirable; tandis qu'on multiplie les règlements sur le baccalauréat et que les écoliers se jouent de toutes les précautions qu'a pu accumuler en trente ans la sagesse de dix ministres et d'une foule de conseillers. » Et ailleurs : « C'est mon idée fixe qu'à propos d'instruction publique, il vaut beaucoup mieux pour l'autorité, céder à la demande, que d'aller au-devant de la demande » (12).

Il y a chez lui, selon les expressions de M. Vial (13), un esprit « conservateur », une « abstention systématique et résignée devant la force des choses », une « pédagogie toute passive » qui « ne prend nulle part l'allure combative ou réformatrice », une « sorte de médecine expectante »; « sa devise pédagogique est : laisser faire ».

Aussi, triomphe-t-il après l'échec de la réforme de 1852. Il cite ce passage du rapport de M. le Duc de Broglie à la Chambre des Pairs, en 1844, relativement à l'enseignement secondaire: « Ce n'est pas sans de mûres réflexions, ce n'est pas sans des ménagements infinis qu'il convient de porter la main sur des usages consacrés par une longue suite de siècles. Il faut bien se garder surtout d'entre-

(11) *Ibid.*, p. 109.
(12) *Ibid.*, p. 86.
(13) Vial, *Cournot et l'Enseignement*, Revue de Métaphysique et de Morale, année 1905, p. 445.

prendre une réforme de cette portée brusquement, à l'improviste, par des raisons de circonstance, pour échapper à des difficultés passagères que les hommes sérieux et sensés doivent savoir regarder en face et réduire à leur juste valeur. » Et il continue, pour son propre compte, en prenant l'exemple de la réforme de 1852: « Nous voyons, en effet, par la faveur qui a accueilli en 1863 le retour à des dénominations proscrites en 1852, ce que valent les réformes qui ne sont pas faites *avec des ménagements infinis* et, surtout, celles qui sont faites par *des raisons de circonstance* » (14).

La réforme faisait donc violence à quelques-unes des vues les plus intimement arrêtées de Cournot. Celui-ci avait essayé de la sauver par la suggestion des *cours communs*, en dehors de quoi, à plus ou moins brève échéance, il voyait se reconstituer les sections spéciales d'autrefois. Médecine expectante, oui; mais médecine d'un praticien qui attend le concours de la « nature » et qui le sollicite subtilement.

***

Si la réforme donnait à Cournot l'impression d'une intervention occasionnelle et brusquée dans le fonctionnement de l'institution scolaire, elle constituait, d'autre part, une maladresse à l'égard des chefs d'établissements et, particulièrement, des proviseurs de Paris. En effet, la réforme de 1852 était, en grande partie, pour ce qui concerne, notamment, l'organisation de la section scientifique, l'application d'idées déjà exprimées par Dumas dans son rapport de 1847. Or, il nous faut mentionner ici que ce rapport de 1847 avait provoqué chez les proviseurs de Paris, en raison des appréciations sévères qu'il contenait sur l'état de l'enseignement scientifique existant, une vive hostilité. A leur tour, ils avaient rédigé, en réponse à celui de Dumas, un rapport qui fut publié dans le *Journal Général de l'Instruction Publique* (15).

« Ce qui concerne, disaient-ils à propos du rapport Dumas, l'ensei-

(14) Cournot, *ibid.*, p. 121.

(15) Observations adressées à M. le Ministre de l'Instruction publique, Grand-Maître de l'Université, par les proviseurs des Collèges royaux et directeurs des Collèges particuliers de Paris, sur le rapport relatif à l'état actuel de l'enseignement scientifique dans les Collèges, les écoles intermédiaires et les écoles primaires par la Faculté des Sciences de Paris, *Journal général de l'Instruction publique*, 1847, p. 679.

gnement scientifique dans les Collèges a excité, dès le premier moment de son apparition, l'unanime réclamation des proviseurs, directeurs, professeurs des sciences de Paris. Mais, entre la réalité des faits et la manière dont le rapport les présente, il existe une si profonde différence que nous avons douté un moment que ce document dît, en effet, ce qu'il semblait dire; nous avons attendu quelque temps et retenu nos observations. Tout doute est devenu impossible, lorsque nous avons vu un journal habitué à traiter d'une manière grave les questions d'instruction publique, complètement indépendant, plus porté à la sévérité qu'à la complaisance envers l'Université, s'exprimer en ces termes :

« Le rapport de M. Dumas commence par une critique sévère, *cruelle* même, de ce qu'a fait l'Université depuis trente ans pour détruire ou amoindrir l'enseignement des sciences exactes dans les Collèges » (16).

« Dès ce moment, continuent les proviseurs, nous avons été convaincus que notre susceptibilité n'avait rien d'exagéré. Nous avons demandé au chef de l'Université l'autorisation d'en délibérer. Nous avons reçu les réclamations de MM. les professeurs des sciences des Collèges royaux et nous-mêmes nous portons aujourd'hui les données du rapport à votre jugement, avec la conviction que vous voudrez bien les soumettre aussi à l'examen impartial du public... Exactitude des faits, rigueur des chiffres, authenticité des actes, nous ne négligerons rien de ce qui peut établir la sincérité de la discussion et le sérieux des conclusions que nous aurons à tirer. »

Le rapport des proviseurs commence par signaler que tous les membres de la Faculté des Sciences n'approuvent pas les conclusions du rapport Dumas. « ...La Faculté des Sciences de Paris est un corps si considérable qu'il nous eût paru grave de subir de sa part un reproche, même immérité. Mais nous nous sommes rassurés quand nous avons appris qu'elle avait été très loin d'être unanime. Il est même remarquable que l'opposition a été la plus vive et la plus constante chez ceux des membres qui avaient professé dans les Collèges royaux, qui, seuls, connaissaient bien l'enseignement qu'on y donne et pouvaient lui rendre plus de justice. Quelques-uns nous ont autorisés à déclarer qu'ils déclinaient toute solidarité dans tout ce qui a

(16) *Revue de l'Instruction publique*, 15 juin 1847, n° 97, p. 1116, colonne première.

été résolu et écrit. » Ne semble-t-il pas résulter de ces lignes que le rapport est considéré comme étant surtout l'œuvre personnelle de Dumas ?

Les proviseurs étudient les mesures générales prises par l'Université, depuis 1815, pour le développement de l'enseignement scientifique dans les Collèges; l'organisation des cours scientifiques et les matières d'enseignement au temps des écoles centrales et des lycées et au temps des Collèges royaux; le nombre des professeurs de sciences aux deux époques; les sommes consacrées par tous les collèges, sans exception, au personnel et au matériel des sciences depuis trente ans; le nombre comparatif des élèves suivant les cours scientifiques des lycées à leur heure la plus florissante et des élèves suivant les mêmes cours dans les collèges royaux pendant les trente dernières années et, notamment, pendant les quatre dernières; le nombre enfin d'admissions aux diverses Écoles du Gouvernement des élèves suivant les cours scientifiques des collèges.

Ils soutiennent que, « si l'on veut arriver à une opinion vraie sur la direction que l'Université a donnée depuis trente ans à l'enseignement scientifique secondaire et sur ce que l'administration des Collèges a fait pour cet enseignement, conformément aux vues et aux prescriptions du pouvoir universitaire, l'on doit prendre absolument le contre-pied des assertions du rapport ».

A leur tour, ils discutent les propositions contenues dans le rapport Dumas. La première consiste à partager l'autorité dans les Collèges, entre « un proviseur littéraire et un chef homme de sciences ». La seconde vise à « opérer dans les collèges une complète séparation entre la population littéraire et les candidats aux Écoles du Gouvernement ». Ils y répondent ainsi : « Si l'on en juge par une longue expérience, l'on trouvera que quand les proviseurs littéraires ont été chargés seuls de la direction de l'enseignement scientifique, ils ne s'en sont pas mal tirés. Mais, laissons de côté les faits et examinons les propositions en elles-mêmes. La direction des collèges, partagée entre deux hommes, amènera des conflits perpétuels d'autorité, des tiraillements en sens contraire, une complète anarchie en moins de dix mois. Voilà pour le premier moyen. Quant au second, la séparation des deux populations littéraire et scientifique, il a été jugé souverainement par Napoléon, auquel on le proposait en 1802, au moment de la création des lycées : « Je ne veux pas, dit-il, diviser la France en deux camps ennemis. »

Aussi, le rapport se termine-t-il par un appel à la sagesse du ministre à laquelle on demande de redouter les innovations « qui ébranlent et renversent, sans mettre à la place autre chose que des systèmes et des projets où l'inconnu domine et où l'incertain a une part effrayante » (17).

Lorsque les proviseurs ont vu, en 1852, que le problème était repris, par les auteurs de la réforme, à peu près dans les termes où l'avait laissé le rapport Dumas; lorsqu'ils ont pu constater qu'il s'agissait d'organiser, par la bifurcation, la section scientifique avec toute une série d'instructions comme si rien n'existait auparavant; lorsqu'ils ont lu, sous la plume de Fortoul et celle de Dumas, le mot *anarchie* appliqué au régime antérieur, ils n'ont pas présenté un nouveau contre-rapport — les temps n'étaient plus les mêmes —, mais on peut considérer qu'ils restaient sur leurs positions de 1847 et que l'œuvre de 1852 n'était guère susceptible d'obtenir leur assentiment : en fait, la défense qu'ils avaient présentée des études scientifiques de 1815 à 1847 était restée lettre morte.

⁂

Accueillie sans empressement particulier par l'inspection générale et par les proviseurs, la réforme était-elle reçue avec plus de faveur par le personnel enseignant ? Assurément non. L'idée des *cours communs* était grandement prématurée. Les professeurs n'y étaient pas préparés; les auteurs de la réforme eux-mêmes n'y étaient guère préparés davantage, il faut en convenir, puisque cette idée avait été, en quelque sorte, rencontrée en chemin par l'intervention de Cournot. Par la suite, on justifia, certes, les mesures prises; on fit valoir très fortement les avantages intellectuels et moraux des cours communs. L'idée n'en était pas moins nouvelle; elle sortait d'une Commission; elle venait d'en haut. Les professeurs, P. Sarcey le rapporte, voyaient arriver sans satisfaction, pendant la moitié de leur horaire, dans les classes de lettres, les élèves de la section scientifique.

(17) Le rapport est signé de MM. Poirson, proviseur du Collège Charlemagne; Rina, proviseur du Collège Louis-le-Grand; de Wailly, proviseur du Collège Henri-IV; Poulain de Bossay, proviseur du Collège Saint-Louis; Bouillet, proviseur du Collège Bourbon; Defaucompret, proviseur du Collège Rollin; Goschler, proviseur du Collège Stanislas.

« Latin d'épiciers » : l'expression est de cette époque et elle a sa justesse. Car, pour fonder en raison et en pédagogie l'institution des cours communs, les auteurs de la réforme avaient déclaré que la partie *éducative* de l'enseignement est la partie littéraire. Afin de donner à la section scientifique une valeur éducative, ils avaient donc été amenés à organiser des *cours communs*. Mais il résulte de ce raisonnement même que, dans l'enseignement secondaire, la section éducative et formatrice par excellence reste la section littéraire. Si les élèves de la section scientifique recevaient *une partie* de la culture classique, c'est que de deux choses l'une : ou bien ils n'étaient pas capables d'en recevoir davantage; ou bien, contrairement aux affirmations de Fortoul, ils cherchaient à développer « les aptitudes particulières de l'individu », non « les facultés générales de l'esprit » (18). De toute façon, pratiquement et logiquement à la fois, la section scientifique s'en trouvait quelque peu discréditée.

Il y a là un vice interne de la réforme. Fortoul et les membres de la Commission dont nous avons étudié le rapport présentent la bifurcation, d'une part, et, d'autre part, les cours communs comme deux éléments *complémentaires* de la réforme et ils ont pu soutenir cette thèse avec de forts bons arguments théoriques. Mais, vus d'en bas, dans la vie des lycées et dans la pratique de tous les jours, ces éléments *complémentaires* prenaient facilement l'aspect d'éléments *contradictoires*.

On avait voulu établir une section scientifique *rationnelle*, puisque dans ce qui existait auparavant à cet égard, on ne trouvait que désordre et « anarchie ». Mais, par ailleurs, on avouait n'avoir pu fonder cette section scientifique qu'en l'*intégrant* à la section littéraire. Or, dans cette section littéraire, il y avait des traditions fortes, des habitudes constituées, une pédagogie ancienne, une hiérarchie des valeurs entrée dans les mœurs intellectuelles et répondant, chez les professeurs autant que chez les élèves, à des « représentations collectives ». Dans ces conditions, on avait beau, par concession à l'esprit moderne, dispenser les élèves de la section scientifique du thème et du discours latins : les scientifiques n'en étaient pas moins dans une classe où

(18) « L'enseignement de l'Université a pour principe de développer, non pas les aptitudes particulières de l'individu mais les facultés générales de l'esprit. » Fortoul, *Rapport à l'Empereur* sur la situation de l'Instruction publique depuis le 2 décembre 1851, 19 septembre 1853 (Bulletin administratif).

ces exercices restaient prisés et où les « forts en thème » étaient les plus considérés parmi les élèves.

Par là, tout l'effort pédagogique des réformateurs risquait d'être compromis. Assurément, nous avons suivi avec intérêt les instructions relatives aux disciplines scientifiques et qui peuvent se résumer en un mot : méthodologie expérimentale. Mais, par ailleurs, les auteurs de la réforme marquaient un si vif attachement aux études littéraires qu'ils faisaient se choquer une conception des études classiques fort ancienne avec une conception de l'esprit moderne. Leur œuvre elle-même s'en trouvait comme tiraillée en deux sens opposés et si, pratiquement, les deux sections devaient coexister difficilement dans les cours communs, ce n'est pas seulement à cause des traditions et des « préjugés », si l'on veut, propres à la section classique; c'est aussi, sans doute, parce qu'il y avait une dualité d'inspiration dans les instructions elles-mêmes : d'un côté, elles rejoignaient l'observation et le réalisme modernes; de l'autre, elles ne parvenaient pas à se dégager de la formule classique. En sorte que la théorie pédagogique invoquée pour justifier les cours communs se trouvait, en définitive, recouvrir une part d'artifice.

⁂

La réforme de 1852 ne pouvait bénéficier, en résumé, ni de l'adhésion intime des inspecteurs généraux, ni du concours suffisamment empressé des proviseurs et du personnel. Dans ces conditions, elle était compromise à sa naissance même. Une réforme ne vaut que par les esprits, les énergies, les dévouements qu'elle met en œuvre : celle de 1852 ne répondait pas à l'état de l'opinion universitaire du moment. Mais il y a plus encore et d'autres facteurs moraux ont été d'un grand poids contre la réforme de 1852. Nous n'avons, en effet, considéré, jusqu'ici, que l'aspect universitaire et pédagogique du régime inauguré par Fortoul. Or, il est impossible de passer sous silence que Fortoul a été, d'autre part, l'agent autoritaire du pouvoir central issu du coup d'État. Il a creusé le fossé entre l'Université et le Gouvernement et, surtout, entre le personnel enseignant et l'administration universitaire. Dans son *Histoire de l'Enseignement secondaire en France*, M. Georges Weill intitule le chapitre relatif à l'administration de Fortoul : *L'Université sous le joug*. « Fortoul, dit-il, a déployé tant de violence, tant de mépris pour les intérêts et

la dignité des professeurs, qu'il personnifie à nos yeux le régime de persécution commencé déjà trois années avant lui » (19).

Effectivement, dès son arrivée au ministère, Fortoul adressait, le 4 décembre 1851, une circulaire aux recteurs, pour leur notifier les actes du 2 décembre : « Je ne doute pas, disait-il, de votre adhésion personnelle à cette grande mesure » (20). Quelques mois après, le décret-loi du 9 mars 1852 instituait la discipline nouvelle pour l'ensemble des fonctionnaires. La Circulaire du 12 mars en faisait application au personnel enseignant. Celle du 20 mars réglementait la tenue du corps universitaire. Le 12 avril, Michelet, Quinet, Mickiewicz étaient destitués. Le 28 avril, paraissait l'arrêté sur la prestation de serment des fonctionnaires de l'enseignement : les préfets recevaient le serment des recteurs; les recteurs, le serment des inspecteurs d'académie, des doyens et des chefs d'établissements secondaires; le sous-préfet, le serment des fonctionnaires ne résidant pas au chef-lieu académique. Le 2 novembre, une circulaire prescrivait l'exécution immédiate des instructions ministérielles et une « prompte obéissance » aux ordres reçus. Le 12 novembre, on instituait le « journal des professeurs », journal où chaque professeur, pour faciliter le contrôle de l'administration sur l'enseignement, portait, après la classe, le résumé de la leçon qu'il venait de faire. Le 18 avril 1855, Fortoul publiait une longue « recommandation touchant l'application des nouveaux règlements d'études » qui contenait des appréciations très sévères pour le régime antérieur. Toute l'administration de Fortoul fut ainsi hérissée de dispositions destinées à assurer une surveillance étroite de l'enseignement et du personnel.

Cette politique trop facilement dédaigneuse des études et de l'état général de l'Université de la veille, trop promptement portée au ton comminatoire, à la méfiance, voire à la répression, devait desservir puissamment la réforme elle-même. On entendait inaugurer tout un régime scolaire, faire fonctionner cette section scientifique dont on s'appliquait à souligner la fécondité et les mérites; mais, par ailleurs, on prenait le contre-pied des mesures propres à gagner l'adhésion et la participation du personnel enseignant. La réforme était faite sur le papier; elle n'entrait pas dans les mœurs.

(19) Georges Weill, *Histoire de l'Enseignement secondaire en France.* Paris, Payot, 1921, p. 119. — Voir aussi : Georges Weill, *Histoire de l'idée laïque en France au XIX^e^ siècle.* Paris, Alcan, 1929, p. 123 et suiv.

(20) *Bulletin administratif,* 1851.

CHAPITRE III

LA CRÉATION DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL : V. DURUY

L'échec de la réforme de 1852 ne supprimait pas le problème auquel les auteurs de cette réforme avaient eu l'ambition de donner une solution. Les difficultés mêmes qui avaient fait obstacle à l'effort de 1852 montrent qu'une réforme scolaire ne résulte pas simplement de vues de l'esprit. Quand on veut agir, introduire une nouveauté dans une institution existante, adapter l'enseignement, par exemple, à certaines fins réputées désirables, il faut tenir compte de conditions politiques, de conditions universitaires, de représentations collectives, de possibilités de fait. En vérité, on ne peut qu'admirer Stuart Mill quand il s'écrie : « Se demander si nous devons apprendre les lettres ou les sciences me paraît, je l'avoue, une question tout à fait semblable à celle-ci : les peintres doivent-ils cultiver le dessin ou la couleur ? ou, pour user d'un exemple plus vulgaire : un tailleur doit-il faire des habits ou des pantalons ? Je ne puis y répondre que par ces mots : Pourquoi pas tous les deux ? » (1).

La question n'est pas si simple que le bon sens empirique l'imagine. Toute l'histoire scolaire du XIX[e] siècle en France montre combien il est difficile de réaliser le programme contenu dans la modeste interrogation de Stuart Mill : Pourquoi pas tous les deux ? Des administrateurs comme Gréard et E. Zévort n'ont pas eu de peine à faire ressortir la complexité du problème, au moment même où ils critiquaient l'œuvre de 1852.

« Cette organisation incomplète et sommaire, dit Gréard (il fait allusion ici à l'organisation de l'enseignement spécial de 1847), commençait à produire ses effets, lorsque, le 10 avril 1852, intervint le décret qui établissait le régime de la bifurcation. On en connaît l'esprit : il portait aux études classiques une atteinte funeste; il ne

(1) St. Mill, *Discours à l'inauguration de l'Université de Saint-André*, cité par Maneuvrier, l'*Éducation de la bourgeoisie sous la République*. Paris, Cerf, 1888, p. 109.

satisfaisait pas les familles qui demandaient, à côté des études classiques, un nouveau régime d'enseignement » (2). De son côté, E. Zévort s'exprimait ainsi: « C'était une conception fausse des besoins de la grande majorité de la clientèle scolaire que celle qui consistait à imposer les mêmes études aux aspirants à l'École Polytechnique et à la masse qui réclamait un enseignement plus pratique et moins élevé » (3).

Reprenons ces griefs pour bien en dégager la portée. *Atteinte aux études classiques* : on donne, en effet, un programme scientifique trop étendu, selon Gréard, aux élèves qui suivent l'enseignement classique. Il ne s'agit pas de savoir, comme le dit Stuart Mill, si on doit apprendre les lettres ou les sciences, mais quelle part d'éléments scientifiques doit comporter l'éducation littéraire. Ce n'est pas la question théorique de l'option entre lettres ou sciences; c'est la question pratique du dosage des programmes et de l'harmonie entre cultures diverses. C'est aussi la question pratique de la rencontre entre deux enseignements dont l'un est ancien et se rattache à un certain stade de la civilisation, à une certaine conception des formes intellectuelles qui concourent à l'éducation d'un homme; et dont l'autre, récent, dérive d'une évolution mentale et sociale, d'une transformation de la civilisation; entre les deux enseignements, il y a tout un intervalle occupé par des sentiments, des idéaux, des souvenirs chez les uns, des espérances chez les autres, des goûts divers, des aspirations différentes, toute une ambiance morale, en un mot, qui ne se laisse pas traiter facilement. On peut donc dire, avec Stuart Mill : lettres et sciences; mais il faut savoir comment, dans quelle mesure, de quelle manière, à quel moment. Questions délicates qui nous pénètrent de la notion de la relativité de l'action, dans le domaine pédagogique comme dans les autres.

Ce n'est pas tout. Gréard ajoute : *Insatisfaction des familles* qui demandaient un nouveau régime d'enseignement. E. Zévort précise dans le même ordre d'idées : *Conception fausse* des besoins de la grande majorité de la population scolaire. Ici encore, on est bien obligé de s'associer à ces critiques. Le désir des familles, les besoins de la population scolaire sont choses pratiques et vivantes; ce sont,

(2) Gréard, *Éducation et Instruction*, vol. I, p. 41.
(3) E. Zévort, *L'Enseignement secondaire de* 1880 *à* 1890. Paris, Dupont, 1890, p. 130.

à leur manière, des faits auxquels il faut avoir égard. Pour peu qu'on les considère, on conviendra qu'il y a *enseignement scientifique* et *enseignement scientifique*; et que, effectivement, comme le dit E. Zévort, l'enseignement scientifique qui convient à la préparation à l'École Polytechnique ne répond ni aux possibilités de spéculation intellectuelle de l'ensemble des élèves, ni aux intérêts très légitimes d'une masse qui remplit une activité sociale indispensable et dont il est impossible de ne pas tenir compte.

Nous voyons donc que la question est autrement complexe que ne paraît le penser Stuart Mill et autrement liée qu'il ne semble le croire à tout un ensemble de considérations d'ordre intellectuel, moral et social. Nous sommes au début de la seconde moitié du XIX[e] siècle. Faisons un pas de plus. Abordons la réforme par laquelle V. Duruy créait, en 1863, l'enseignement spécial. Nous verrons ce même ensemble de facteurs jouer autour de l'enseignement fondé par V. Duruy. L'enseignement spécial vient, en effet, lui aussi, dans une ambiance; il suscitera des jugements de valeur; il développera des forces, il subira des pressions. Certains états d'esprit s'exerceront pour le soutenir; d'autres, pour le contrarier; d'autres encore pour l'accepter tout en le modifiant. Suivons, en ce qui concerne ce nouvel aménagement scolaire, le cours des choses.

⁂

Nous n'avons plus à dire les raisons de fond qui donnent l'idée de la réforme. Ces raisons sont identiques à celles qui avaient inspiré Salvandy, Guizot, Vatimesnil, pour ne pas remonter au delà. Elles sont seulement plus fortes, comme il est naturel, au fur et à mesure que les transformations économiques du XIX[e] siècle développent leurs conséquences. Il faut cependant ajouter que, pendant une dizaine d'années, à l'époque où nous sommes, ces transformations économiques, non contentes, dirait-on, d'affecter chaque jour davantage la vie industrielle, commerciale, agricole, prennent une forme spectaculaire par l'Exposition de Paris de 1856, celle de Londres en 1862, celle de Paris en 1867. Le choc intellectuel provoqué par les Expositions de 1855 et 1862 n'a pas été étranger à l'organisation de l'enseignement spécial.

Une Exposition constitue, à sa manière, un fait social du plus haut intérêt pour l'observateur. Elle est un tableau de civilisation. Elle

présente des richesses matérielles, la mise en application de certains procédés, une orientation générale du travail et de la recherche. Elle traduit les goûts, les modes, les attractions, les succès, les préoccupations, en un mot l'idéologie d'une époque. L'Empire plaçait ainsi, à ses débuts, une Exposition qui était pour lui comme une consécration devant l'opinion universelle. Ne voulait-il pas présider à une ère de prospérité, de bien-être, de progrès matériel dans l'ordre retrouvé, d'élévation du niveau de vie de la classe ouvrière, à une ère de grands travaux, de traités de commerce, de développement industriel, de relations internationales multipliées ? L'Exposition de 1855 porta la marque de cette politique, de cette période promise à la paix, de cette apothéose de la *Production*. Elle fut le triomphe du saint-simonisme qui exaltait la création des richesses et l'accroissement de la consommation par le progrès technique. Elle suscita un vif engouement pour ces articles de Paris, auxquels la main de l'homme ou les doigts de la femme donnent une note telle qu'on ne sait plus où finit l'œuvre de l'ouvrier et où commence celle de l'artiste. Machines, meubles, bronzes, orfèvrerie, tissus, papiers peints retenaient l'attention du visiteur. Le Play, ingénieur et sociologue, exposait au Palais de l'Industrie, les trente-cinq monographies qui composaient son livre des *Ouvriers Européens*, paru en 1855; Maxime du Camp consacrait ses *Chants Modernes*, parus également en 1855, à célébrer la gloire de l'industrie. Les esprits soucieux de morale voyaient, dans le mouvement économique, le moyen de résoudre la question sociale en mettant les produits à la portée du plus grand nombre et ils saluaient une alliance entre le christianisme et les bienfaits matériels de la civilisation. François Huet faisait paraître, en 1853, son ouvrage sur le *Règne social du christianisme* et Michel Chevalier, ancien polytechnicien, économiste, chargé du rapport officiel sur l'Exposition, montrait « l'Evangile » venant tempérer « le capitalisme ». Tous ces écrits développaient des thèmes habituellement traités dans la *Politique nouvelle*, le *Globe*, le *Producteur*. Et que l'on considérât la politique économique de l'Empire, la philosophie saint-simonienne, les fabrications mécaniques, les élégances parisiennes, le merveilleux espoir d'un progrès moral et social lié au progrès matériel, on se trouvait toujours faire l'éloge de l'industrie.

Comment, dans ces conditions, l'idée d'un enseignement nouveau, approprié à cette civilisation naissante et déjà glorieuse, ne serait-elle pas venue à la pensée ? Comment n'aurait-on pas songé à une

formation intellectuelle qui serait à l'image de cet essor social si riche de promesses ? D'autant qu'il ne s'agissait pas seulement d'un fait propre à l'histoire intérieure de la France, mais d'un mouvement d'une vaste ampleur, touchant tous les pays et poussant dans la même voie tous les peuples suffisamment armés de science, de matières premières, de capitaux et de bras. C'était, en réalité, un phénomène européen. Quelques années après, l'Exposition de Londres donnait la réplique à celle de Paris. Une entente cordiale régnait entre la France et l'Angleterre. L'Angleterre était, à l'époque, le pays d'Europe le plus industrialisé. L'Exposition de 1862 attira de nombreux étrangers, des industriels et des ingénieurs français, des chefs du mouvement ouvrier parisien : n'est-ce pas cette Exposition qui, par le spectacle qu'elle offrit et les rencontres qu'elle suscita, est à l'origine de la première forme de l'Internationale, l'*Association internationale des travailleurs*, dont le *Manifeste*, daté de Londres, devait paraître en septembre 1864 ?

Ainsi, l'ère industrielle, définitivement ouverte, développait ses conséquences ou, plutôt, ses caractères propres : le capitalisme d'un côté, le socialisme de l'autre et, par ailleurs, l'idée d'un enseignement ajusté à la production industrielle et aux échanges commerciaux. En ce qui concerne l'enseignement, des enquêtes eurent lieu à l'étranger. De même que Cousin, au début de la Monarchie de Juillet, était allé visiter les écoles bourgeoises allemandes, de même MM. Marguerin et Mothéré présentaient, en 1864, au préfet de la Seine, leur rapport sur l'*Enseignement des classes moyennes et des classes ouvrières en Angleterre;* de même encore, M. Baudoin publiait, en 1865, son *Rapport sur l'état actuel de l'enseignement spécial et de l'enseignement primaire en Belgique, en Allemagne et en Suisse :* les régimes successifs ont beau changer leurs formules politiques, ils sont engagés dans la même direction, par les mêmes faits sociaux qui les dominent pareillement.

Le 14 juin 1862, le ministre Rouland présentait à l'Empereur un rapport « concernant la réorganisation de l'enseignement commercial et industriel dans les établissements d'instruction publique ». « Au moment, disait-il, où l'Exposition universelle de Londres vient d'appeler, pour la troisième fois, les nations à comparer leurs forces agricoles ou industrielles, leur génie artistique ou scientifique, et

même les produits naturels qu'elles récoltent, mon devoir était d'examiner si les besoins intellectuels des jeunes élèves parmi lesquels se recrute en France le nombreux personnel de la production avaient été suffisamment prévus et si, au besoin, l'Université était en mesure de leur donner une satisfaction plus étendue. » Rouland nommait une Commission dont la présidence était confiée à Dumas et qui avait pour tâche de « s'occuper d'une branche de l'enseignement public qui, placée au-dessus de l'instruction primaire viendrait la continuer parallèlement avec l'instruction secondaire donnée par les collèges et les lycées ».

De quoi s'agissait-il exactement ? « Il s'agit, suivant les termes du rapport, de cet enseignement moderne, usuel, qui prend pour base la langue nationale et les langues vivantes, l'histoire du pays et la géographie pratique, les sciences appliquées, les notions de l'industrie et du commerce, le dessin ». Il est nécessaire « de multiplier en France ces écoles usuelles dont l'enseignement a reçu dans une grande partie de l'Europe, en Allemagne, en Angleterre, en Suisse, en Belgique, des développements qui doivent nous inspirer confiance dans leur succès et exciter toute notre émulation ». On ne peut plus contester l'utilité de fonder des écoles « qui, tout en donnant une sérieuse éducation nationale et éminemment française, auront pour but d'apprendre aux futurs agriculteurs, l'économie rurale; aux futurs industriels, la science des machines, l'emploi des forces chimiques, le dessin; aux futurs commerçants, le maniement des produits de notre globe, les règles de la formation, de l'échange et de la diffusion des richesses ».

Le but étant défini, comment concevoir cet enseignement, du point de vue des institutions scolaires ? Se rapprochera-t-il de l'enseignement primaire supérieur, par exemple, ou de l'enseignement secondaire ? L'opinion de Rouland n'est pas douteuse. « Renonçant, dit-il, à cette désignation regrettable d'enseignement primaire supérieur qui éloigne toutes les familles, il conviendra, peut-être, de constituer soit dans les lycées eux-mêmes, soit à côté d'eux, selon les cas, des écoles, véritables collèges modernes, analogues à certains égards aux écoles centrales du commencement du siècle. » Ces écoles attireraient une double clientèle et auraient un « double privilège ». En effet, elles devraient recruter « les enfants sortis des familles vouées à l'industrie et destinées à poursuivre la carrière ouverte par leurs pères, et, en même temps, ceux des enfants appartenant aux familles tenant

aux professions qu'on nomme libérales, que celles-ci dirigeraient vers les occupations commerciales ». En d'autres termes, « il faudrait que ces écoles fussent, à la fois, pour les situations moyennes de la société un degré supérieur, et pour les situations plus élevées un degré qui ne fît pas supposer que les enfants perdraient leur niveau pour les avoir fréquentées ».

Voilà pourquoi, par sa physionomie sociale, par les services qu'il rendra, par les élèves qu'il comptera, par la nature de ses programmes, cet enseignement se rattachera « bien plus à l'enseignement secondaire qu'à l'enseignement primaire ». Rouland précise : « C'est l'enseignement secondaire moderne et français qu'il s'agit de développer, en s'appuyant sur les exemples heureux donnés par quelques grandes cités de l'Empire, ainsi que sur cette expérience de l'enseignement spécial des lycées qui, malgré tous les obstacles, a survécu et souvent prospéré. Ce n'est donc point l'enseignement primaire supérieur qu'il s'agirait de galvaniser pour le faire vivre, car il n'a pu, malgré tous les encouragements, s'élever nulle part à l'état d'institution ou de méthode. »

***

En même temps que Rouland, ministre de l'Instruction Publique, se préoccupait ainsi d'adapter l'enseignement secondaire à une formation et à une fonction nouvelles, de son côté Rouher, ministre du Commerce et de l'Industrie, tirait également dans le domaine de ses propres attributions, les conséquences de l'Exposition de Londres. Le 22 juin 1863, il adressait à l'Empereur un rapport « sur l'état actuel de l'enseignement professionnel et sur les moyens de le perfectionner ». « Les résultats de la dernière Exposition universelle de 1862 à Londres, disait-il, ont pu faire craindre que, si la France n'était pas restée stationnaire dans la production des œuvres d'art et de goût, où la première place lui a appartenu jusqu'ici, ses rivaux ne se fussent de plus en plus rapprochés d'elle et que, si elle ne faisait de nouveaux et rapides progrès, elle ne fût dépassée dans un avenir prochain ». Il distinguait trois degrés d'instruction professionnelle, correspondant à trois catégories de personnes : les chefs d'entreprises, les contremaîtres et les ouvriers. Pour les premiers, existaient l'Ecole Centrale des Arts et Manufactures, l'Ecole des Mines et l'Ecole des Ponts et Chaussées; pour les seconds, l'Ecole des Arts et Métiers, l'Ecole des Mines de Saint-Etienne, l'Ecole de la Martinière à Lyon

et il y avait lieu de songer à fonder de nouvelles écoles de ce genre; c'est pour les troisièmes surtout, pour les ouvriers spécialisés dans diverses branches de l'industrie, qu'un effort devait être fait. A son tour, Rouher nommait une Commission chargée de préparer plans d'études et programmes appropriés.

C'était donc tout un ensemble de mesures qui, en 1862 et en 1863, sollicitaient les esprits dans un même sens, qu'il s'agisse du département de l'Instruction Publique ou de celui du Commerce et de l'Industrie. C'était l'heure, devenue plus pressante que jamais, d'aviser à un équipement intellectuel nouveau. Le lendemain même du jour où Rouher présentait son rapport, V. Duruy était nommé ministre de l'Instruction Publique.

Il était préparé à s'intéresser à ces questions et, notamment, à prendre la suite du projet de Rouland, par l'expérience qu'il avait acquise et les réformes qu'il avait pu faire comme Inspecteur général. Il raconte, dans ses *Souvenirs*, comment, au cours d'une inspection au Lycée de Coutances, l'idée lui vint d'organiser l'enseignement spécial.

« Dans la classe de quatrième, je trouvai un garçon haut deux fois comme ses camarades, avec de larges épaules couvertes d'un sarrau de toile. Pendant qu'il m'expliquait quelques mots de grec et de latin, dont il se tirait tant bien que mal, plutôt mal que bien, je l'examinais et je finis par lui demander : « Quelle est la profession de Monsieur votre père ? — Il est fermier. — Et vous, que comptez-vous faire ? — Je serai aussi cultivateur. » Je le laissai continuer sa traduction boiteuse de Phèdre et de César, tandis qu'à part moi je reconstituais la scène qui s'était passée dans cette famille. Évidemment, le père avait gagné de l'argent à vendre le plus cher possible son beurre et ses veaux aux Anglais; puis il s'était dit, comme tous les pères : « Puisque j'ai amassé quelque argent, je veux que mon fils en sache plus que moi; et, pour cela, je le confierai au grand corps qui est chargé chez nous de l'Instruction publique. » L'Université avait pris ce fils de fermier, aspirant à devenir fermier lui-même et, pour toute instruction agricole, elle lui faisait étudier le *Jardin des Racines grecques*. Le soir, rendant compte à M. Rouland de ce que j'avais vu à Coutances, je terminai mon rapport par ces mots qui se retrouvèrent, depuis ce jour, dans plusieurs de mes

dépêches officielles : « Et de plus, je pense, Monsieur le Ministre, que nous volons le temps et l'argent de ces gens-là. » Ce que je vis dans les autres lycées et collèges, durant mes deux années d'inspection générale, me confirma dans la pensée que, s'il était excellent de faire, par les études classiques, des lettrés, des avocats et des médecins, il ne l'était pas moins de donner aux futurs employés du commerce, de l'industrie et de l'agriculture, les connaissances spéciales que leur profession réclamait » (4).

Tel est le but. Encore faut-il qu'il soit clairement défini et qu'il suscite une conception nette de la tâche à poursuivre. De quelle instruction s'agit-il ? De quel système d'enseignement ? Parlera-t-on, par exemple, d'enseignement ou d'apprentissage ? L'enseignement est plus didactique; l'apprentissage plus opératoire. Sera-ce un enseignement professionnel, visant, suivant les variétés locales, tel ou tel métier déterminé ? Sera-ce un enseignement de caractère plus large qui, s'il ne s'applique pas à tel ou tel métier, concerne néanmoins les connaissances usuelles, les qualités d'esprit, les aptitudes physiques elles-mêmes réclamées par l'exercice d'un métier dans l'activité industrielle, agricole ou commerciale, considérée dans son ensemble ? V. Duruy nous dit qu'il a quelque peu hésité au début sur le choix de la voie à suivre, du but à atteindre, de la dénomination même à donner à l'enseignement projeté. Hésitation importante à noter car, selon ce que l'on conçoit comme but, les moyens de le réaliser diffèrent. La forme et le contenu de l'enseignement changent, suivant que l'enseignement aura été défini et nommé de telle ou telle façon.

Dans une lettre-programme adressée à l'Empereur le 6 août 1863, V. Duruy appelle l'enseignement auquel il songe *enseignement secondaire français*. Dans une seconde lettre, également adressée à l'Empereur, du 13 septembre 1863, il le nomme *enseignement professionnel*. Finalement, il reprend l'expression de Salvandy et le qualifie *enseignement secondaire spécial*. « J'avais hésité, dit-il, entre plusieurs noms, avant de m'arrêter à celui d'enseignement spécial. Je pris d'abord et je repoussai ensuite celui d'enseignement français, ce qui aurait donné à croire que le lycée classique ne faisait apprendre que du latin. Je l'appelai *spécial* par la raison donnée au texte et *secondaire*, pour plusieurs motifs : 1° Il allait bien au-delà

(4) V. Duruy, *Notes et Souvenirs*. Paris, Hachette, 1901, t. I, p. 167.

de l'enseignement primaire; 2° Il tenait compte d'une vanité respectable des familles qui ne voulaient pas que les enfants fussent trop longtemps retenus dans les écoles du premier âge; 3° Il faisait tomber la barrière jusque-là infranchissable entre nos deux premiers ordres d'études : réforme très démocratique qui ouvrait, pour le recrutement social, de nouvelles perspectives à l'immense personnel des Écoles primaires » (5).

Quelle que soit la dénomination qui d'ailleurs répond, en définitive, à son intention, une chose est sûre : V. Duruy veut constituer un enseignement secondaire, mais différent du classique; un enseignement qui mérite l'épithète de secondaire et qui, en même temps, renonce à l'esprit du classique pour dégager un esprit nouveau et préparer aux professions de la vie industrielle, commerciale, agricole. C'est bien le rapprochement de ces deux idées qui est exprimé par l'appellation d'enseignement *secondaire spécial*. Mais, encore une fois, enseignement secondaire spécial, enseignement secondaire de tournure professionnelle, c'est tout un, dans la pensée de V. Duruy.

Cependant, des résistances se manifestèrent dès la première heure. Au Conseil des Ministres, V. Duruy rencontra l'opposition de Rouher. Le ministre réformateur s'en ouvrit à l'Empereur : « Je viens d'avoir, lui écrivait-il le 13 septembre 1863, une longue conférence avec M. Rouher. Je lui ai fait voir que j'avais eu le tort de ne pas montrer suffisamment que le *projet d'enseignement professionnel* n'est pas une bombe que je prétends jeter, soudainement et à grand bruit, au milieu de la publicité, mais un plan auquel ont travaillé Richelieu dans le *Règlement général* de 1625, le président Rolland dans son *Plan d'Éducation Nationale* et, depuis 1821, tous les gouvernements de la France; dont le législateur de 1850, après ceux de 1833, 1847 et 1849, a imposé l'exécution; que M. Fortoul a voulu accomplir par la trop fameuse bifurcation et que M. Rouland se proposait d'exécuter quand ses pouvoirs ont cessé » (6).

V. Duruy avait raison de se justifier par l'histoire et par le rappel

(5) V. Duruy, ouv. cit., I, 257-258 (note).
(6) V. Duruy, vol. cit., t. I, p. 253.

d'une série de tentatives, toutes orientées vers la même direction. Il y avait là, s'exerçant sur les institutions d'enseignement, la pression de la vie, de la production, de l'économie contemporaines. Mais, au moment même où il faisait valoir, dans une rapide rétrospective, la continuité de ces efforts, V. Duruy ne pouvait oublier qu'ils avaient été constamment combattus. En fait, c'était un ensemble de formules de pensée et d'action qui réclamaient droit de cité dans l'enseignement, formules qui n'avaient point l'adhésion unanime. Comment auraient-elles pu l'avoir ? Les jugements de valeur étaient énoncés, pour la plupart, d'après un état d'esprit tout autre. N'avait-on pas brisé les premières machines ? N'avait-on pas protesté contre la construction des premiers chemins de fer ? De divers côtés, surtout dans l'Université, on protestait contre le débordement d'une civilisation matérielle. Tout le monde n'attendait pas de cette civilisation matérielle une régénération morale. Les biens spirituels demeuraient définis par le vieil idéal et la fidélité aux valeurs éternelles.

Quelques exemples, destinés à manifester cet état d'esprit. « Notre jubilé industriel, disait Renan à propos de l'Exposition de 1855, n'a rien inspiré ni rien produit dans l'ordre de l'esprit » (7). A l'occasion de l'Exposition de 1867 et par allusion, précisément, à l'enseignement spécial, Frédéric Morin écrivait : « On frémit quand on pense que dans dix ans, sur la faible quantité de jeunes gens qui peuvent faire de bonnes études, la moitié peut-être ne sera formée que par des maîtres qui auront fait sans doute des manipulations, mais qui n'auront même pas ce parchemin attestant que l'on a lu quelques lignes de Platon, de Tacite et de Descartes » (8). Quelques années plus tard, Du Bois Reymond déclarait, dans son Discours sur l'Histoire de la Civilisation : « Il faut que l'hellénisme tienne l'américanisme loin de nos frontières intellectuelles » (9). Maints esprits attentifs au mouvement des choses et des idées donnaient donc à ce débat toute son ampleur; ils dénonçaient une influence venue d'outre-mer; ils remontaient à la source de l'éducation et de la tradition française. En fin de compte, V. Duruy vivait, en 1863, un épisode particulier dans une lutte, déjà ouverte, entre idéologies.

(7) *Journal des Débats*, 27 novembre 1855.

(8) Cf. F. Vial, *Rétrospective scolaire*, L'Enseignement public, avril 1937.

(9) Du Bois Reymond, *Discours sur l'histoire de la civilisation*, Revue scientifique, 15 janvier 1878.

En rappelant le mouvement d'opinion créé par les Expositions de 1855 et de 1862, nous disions : Comment l'idée ne serait-elle pas venue d'un enseignement nouveau ? En citant ces commentaires, nous serions tenté de dire : Comment l'idée d'un enseignement nouveau pourrait-elle venir ? Comment, en admettant qu'elle vienne, pourrait-elle se traduire ? Comment pourrait-elle être viable ? Lettres et sciences, dirait Stuart Mill, classique et spécial, passé et présent : pourquoi pas tous les deux ? Rien n'enseigne mieux la lenteur et la difficulté des réalisations, que le rappel de l'histoire et que la prise de conscience de la vie institutionnelle.

D'autant plus que, si nous quittons le plan des idéaux et des considérations d'ordre général pour examiner les choses sur le terrain strictement universitaire, nous conviendrons que le concept d'enseignement *secondaire spécial* avait quelque chose de déconcertant pour les habitudes acquises. En effet, quels que soient les arguments de poids invoqués, quelles que soient même les mesures administratives prises depuis Vatimesnil, il n'avait pas encore été possible de créer en France un enseignement approprié aux besoins de l'industrie, du commerce et de l'agriculture. Et Duruy entendait répondre à ces besoins par un enseignement à la fois secondaire et spécial. Or, en fait d'enseignement secondaire, la France intellectuelle vivait sur la tradition classique. L'enseignement secondaire, c'était l'enseignement classique. Enseignement secondaire et enseignement classique étaient des termes synonymes. Comment V. Duruy pouvait-il élargir le concept d'enseignement secondaire, au point d'y englober celui d'enseignement spécial ? L'enseignement secondaire était, dans l'opinion commune, un enseignement général convenant à l'honnête homme, à celui qui a dessein de cultiver en lui un fonds d'humanité, sans se soucier de la préparation d'un métier. Au contraire, l'enseignement spécial, pour porter valablement son nom, poursuivait des fins déterminées, appropriées à l'exercice d'une vie professionnelle dans l'industrie, le commerce et l'agriculture. N'y aurait-il pas antinomie entre les deux enseignements ? Si oui, l'un des deux, le plus ancien et le plus autorisé, n'était-il pas qualifié pour s'identifier seul avec l'enseignement secondaire, pour soutenir qu'il n'y avait pas d'enseignement secondaire en dehors de lui, pour prétendre qu'il n'y a pas d'enseignement secondaire en dehors de cette culture humaine, générale, extra-professionnelle, qui se nourrit de lettres anciennes, parce qu'elle y trouve précisément ce qui est vrai, non pas pour un

temps, pour un pays, pour un individu, pour un métier, mais pour l'homme en général ?

Si l'on adopte cette manière de voir, on reconnaît une contradiction intime dans la dénomination même d'enseignement secondaire spécial; s'il est secondaire, il n'est pas spécial; s'il est spécial, il risque fort de n'être pas secondaire ou de s'entendre reprocher de ne pas l'être. C'est ainsi que se présente, croyons-nous, le point vif de la difficulté pédagogique. Alors que l'enseignement secondaire est un enseignement général et que l'enseignement spécial repousse, par définition, cette généralité, sera-t-il possible de créer un enseignement à la fois général et spécial, puisqu'on le veut, en même temps secondaire et spécial ? Sera-t-il possible de faire tenir ces deux idées qui, à en juger par certaines réactions, paraissent s'exclure, assez en équilibre pour les associer dans un système cohérent et dans l'unité d'un enseignement ? V. Duruy répondait *oui*, pour la raison que toute généralité n'est pas classicisme; que, par suite, le concept d'enseignement secondaire ou de culture générale déborde celui d'enseignement classique ou de culture classique; que, dès lors, si on fonde la généralité de l'enseignement secondaire sur des éléments de culture autres que les éléments classiques, il devient possible d'associer, dans l'équilibre, la cohérence et l'unité d'enseignement, la préoccupation de la culture générale — qui restera l'apanage de l'enseignement secondaire et comme la preuve que la réforme entreprise est bien une réforme d'enseignement secondaire — et, d'autre part, la préoccupation d'une culture *spéciale* réclamée depuis si longtemps.

Telles sont les positions en présence. Telles sont, en particulier, celles de V. Duruy. La question est posée à l'enseignement secondaire. Nous sommes à une heure de crise du concept même d'enseignement secondaire. Il s'agira de savoir si le concept d'enseignement secondaire se fermera sur lui-même, replié sur le classique et excluant toute autre forme; ou bien s'il pourra s'élargir, s'assouplir, se faire accueillant à ce qui, la veille encore, lui était étranger. Les concepts ont une histoire. Les institutions ne sont pas immobiles. Tout dépend de la manière dont on sait insérer son action dans les faits. L'enseignement secondaire spécial trouvera-t-il une assiette ? sera-t-il viable ? Quelles seront les actions et réactions du classique sur le spécial et du spécial sur le classique ? C'est ce que nous nous appliquerons à saisir.

⁂

Il est juste de signaler, avant tout, que V. Duruy s'engagea dans l'action avec une belle audace de réalisateur. Il était ministre depuis quelques mois, lorsque, dès la rentrée scolaire suivante, il présentait, dans sa Circulaire du 2 octobre, l'économie générale de l'enseignement qu'il nommait encore « enseignement professionnel » et en faisait connaître les « programmes provisoires ».

D'une vue très sûre, il liait la question de l'enseignement à celle de l'évolution sociale : « Lorsqu'il n'y avait, chez nos pères, débutait-il, qu'une forme de la richesse, la propriété foncière, et que la France entière, ou du moins tout ce qui était compté, tenait dans Versailles, il était naturel que l'on ne connût qu'un système d'éducation : celui par lequel fut formée cette société polie, élégante, raffinée qui donna le ton à toutes les cours de l'Europe. Le principe de cette éducation était l'étude prolongée des écrivains que nous appelons classiques. M^me^ de Sévigné savait le latin et bien d'autres grandes dames de son temps le savaient comme elle. C'est en se trempant dans la source féconde de l'antiquité latine et grecque que l'esprit français acquit cette mesure, cette haute raison et cette clarté incomparable qui lui ont valu l'empire pacifique de l'Europe. Conservons précieusement ces nobles études qui ont fait la France moderne et son glorieux génie; mais suivons aussi le monde du côté où il marche. »

En effet, par ailleurs, « nous avons vu, ajoutait-il, de nos jours, naître la grande industrie et se former une richesse immense qu'autrefois on ne connaissait pas. En face de la propriété foncière, il existe maintenant pour quatre-vingts ou cent milliards de valeurs mobilières, au lieu des vingt-cinq à trente milliards qui formaient notre avoir mobilier en 1830. La France a bien aujourd'hui 150.000 usines, 1.500.000 ouvriers de la fabrique, sans compter cinq millions d'hommes et de femmes occupés par la petite industrie ou le commerce et 500.000 chevaux-vapeur, qui peuvent représenter le travail de dix millions d'hommes; et ses échanges se sont élevés, en 1861, à cinq milliards cinq cents millions. Ce grand labeur, c'est la main qui l'exécute, mais c'est la tête qui l'a conçu et dirigé. Il n'a pas exigé seulement une dépense de force, mais une dépense d'esprit.

Pour le rendre plus productif, il sera bien de décupler notre outillage, il sera mieux encore d'accroître l'intelligence qui met toute cette force en action. Voilà comment, concluait-il, les questions d'enseignement sont devenues des questions de fortune publique. »

Ayant ainsi posé le problème de l'enseignement par rapport aux faits sociaux qui le commandent, Duruy rappelait, dans une rapide rétrospective, toutes les mesures prises, de 1792 à 1862, pour répondre aux besoins de la société contemporaine et il exposait son propre système. « Sur la base élargie et consolidée de l'enseignement primaire, s'élèveront parallèlement les deux enseignements secondaires : l'un classique, pour les carrières dites libérales; l'autre, professionnel, pour les carrières du commerce, de l'industrie et de l'agriculture. » Ces deux enseignements, « parfaitement distincts », seront placés dans la même maison, sous le contrôle de la même administration, « sur le même pied »; des enfants « d'origine et de destination différentes » vivront ainsi « dans l'intimité du collège » et « ce contact profitera aux uns et aux autres ».

Ainsi, deux enseignements égaux quoique différents; et, il faut y insister, Duruy s'applique à dégager nettement le caractère de l'enseignement nouveau. D'une part, c'est bien un enseignement secondaire, car il vise à la formation de l'esprit et non à l'apprentissage technique. « Nous excluons de nos écoles nouvelles les exercices d'atelier, parce que l'administration de l'instruction nationale n'est pas celle des travaux publics. Elle ne fait pas des mécaniciens, des mineurs, des contremaîtres; mais, puisque l'industrie, le commerce et l'agriculture exigent chaque jour plus d'intelligence, de savoir et d'art, puisque c'est même le caractère spécial de l'industrie française que la valeur de ses produits dépende moins du prix de la matière première que de l'art et du goût qui en ont modifié la forme, l'Université a son rôle dans cette éducation de l'esprit qui doit précéder celle de la main. Si elle n'enseigne pas une profession déterminée, elle préparera à toutes les professions. Ainsi le bon laboureur arrache soigneusement de sa terre les mauvaises herbes et la retourne profondément, avant même de savoir quel grain il y jettera pour la moisson prochaine. »

D'où il résulte que l'enseignement créé sera par sa nature, par ses méthodes, par ses fins éducatives, un enseignement de culture, un enseignement secondaire. Mais, d'autre part, il est essentiel de souligner son originalité par rapport à l'enseignement classique. « Avec

nos élèves classiques, on se contente souvent de la théorie. Avec les élèves professionnels, on insistera sur la pratique. Rien ne sera donné à la spéculation pure; au lieu de se borner à faire expliquer aux élèves l'anglais et l'allemand dans les livres, on les leur fera parler. On les mènera au laboratoire de chimie pour faire des manipulations, sur le terrain pour le levé des plans, dans la campagne pour étudier certaines cultures, dans les usines pour voir fonctionner les appareils. L'enseignement, en un mot, sera dirigé dans un esprit d'application.

Ainsi, l'enseignement qui portera le nom d'enseignement spécial est à mi-chemin entre la culture classique et l'activité technique, entre la théorie et la pratique, entre l'idée et le fait. Il est à la fois secondaire et spécial; il ne renonce ni à son titre de spécial, ni à son titre de secondaire.

L'enseignement spécial durait quatre ans. Une cinquième année avait été prévue pour la préparation à l'École Centrale des Arts et Manufactures et aux Écoles supérieures du commerce, selon les besoins locaux; mais cette cinquième année était conçue comme facultative; les programmes réguliers et obligatoires visaient les quatre années précédentes. Ils comportaient, dans les quatre années, un enseignement de français, de langues vivantes, d'histoire et, pour ce qui est des sciences, en première année : l'arithmétique et la tenue des livres; en deuxième année : les mathématiques appliquées et les premières notions de physique; en troisième année : les sciences appliquées (mathématiques et sciences physiques et naturelles); en quatrième année : les sciences mathématiques, physiques et naturelles; en outre, le programme de quatrième année contenait des notions de morale, de droit commercial, d'économie industrielle et rurale. C'étaient là les *matières de cours* qui occupaient vingt heures dans l'horaire hebdomadaire. D'autre part, les quatre années comptaient dix heures, chacune, consacrées à des *exercices :* écriture, gymnastique, musique, dessin d'imitation et dessin graphique, comptabilité, répétitions de langues vivantes ou d'enseignement littéraire et scientifique, exercices d'arpentage et de levé des plans, manipulations de physique et chimie.

L'enseignement ainsi constitué était *spécial,* parce qu'il était

Économie générale et horaires de l'enseignement spécial d'après les indications qui accompagnent la circulaire du 2 octobre 1863.

1re ANNÉE		2e ANNÉE		3e ANNÉE		4e ANNÉE	
COURS	Horaires.	COURS	Horaires.	COURS	Horaires.	COURS	Horaires.
Français	6	Français	5	Français	5	Français	3
Langues vivantes	4	Langues vivantes	4	Langues vivantes	3	Langues vivantes	2
Histoire et Géographie	2	Histoire et Géographie	2	Histoire et Géographie	2	Histoire et Géographie	2
Arithmétique, Tenue des livres	8	Mathématiques appliquées, Premières notions de physique	7	Sciences appliquées (mathémat., physiques et naturelles).	10	Notions de morale, de droit commercial et d'économie industrielle et rurale	3
		Comptabilité	2			Sciences mathématiques physiques et naturelles	10
TOTAUX	20		20		20		20
EXERCICES		EXERCICES		EXERCICES		EXERCICES	
Dessin d'imitation.	3	Dessin	5	Comptabilité	1	Dessin	4
Dessin graphique	2	Écriture	2	Dessin	5	Comptabilité	1
Écriture	3	Répétition de langues	1 1/2	Écriture	1	Langues	2
Gymnastique	2	Gymnastique, Musique vocale	1 1/2	Langues vivantes	2	Gymnastique, Musique	1
				Gymnastique, Musique vocale	1	Révision littéraire et scientifique	2
TOTAUX	10		10		10		10
TOTAUX GÉNÉRAUX	30		30		30		30

infléchi vers la pratique. La division de l'horaire en deux parties, l'une consacrée aux cours, l'autre aux exercices, montre que l'on ne cherchait pas seulement à dispenser des connaissances théoriques. On voulait que les élèves apprissent à assouplir leur corps, à acquérir de l'habileté manuelle par le dessin, à expérimenter, à s'exercer à la comptabilité. Les cours proprement dits, eux-mêmes, avaient pour objet les sciences appliquées, non les sciences théoriques. On se proposait donc bien d'initier les élèves aux fonctions qu'ils auraient à remplir dans une activité industrielle, commerciale ou agricole. Pas de philosophie, mais des notions de morale et de droit utile : droit commercial, économie industrielle ou rurale, c'est-à-dire les éléments juridiques que doit connaître tout homme qui vit dans l'industrie, le commerce ou l'agriculture. Pratique aussi était cet enseignement par sa durée. Il avait été conçu comme un enseignement court, convenant à des élèves pressés par les circonstances d'achever, au plus tôt, leurs études. Même, tenant compte de cette dernière considération, on n'avait pas établi des programmes répartis sur plusieurs années; chaque année formait un tout; les programmes se développaient, d'année en année, suivant la formule que l'on a appelée des « cercles concentriques ». On avait estimé, en effet, que les élèves qui n'avaient pas la possibilité de suivre une scolarité de quatre ans, devaient pouvoir emporter un bagage censé se suffire à lui-même. Répartir les programmes d'une même matière sur plusieurs années, c'eût été rendre impossible le départ des élèves avant l'achèvement du cycle des études; c'est pourquoi les années étaient assez séparées les unes des autres et assez échelonnées les unes par rapport aux autres pour que chacune donnât un minimum immédiatement utilisable.

Mais si cet enseignement était *spécial*, en raison des caractères que nous venons de rappeler, il pouvait aussi légitimement revendiquer, selon Duruy, la qualité de secondaire. En effet, il donnait à ceux qui le suivaient jusqu'au bout une culture suffisamment développée. Si l'enseignement secondaire est celui qui tend, non à l'acquisition de notions usuelles qui servent uniquement de procédés et de recettes pratiques, mais à l'éducation de l'esprit, à l'exercice des diverses facultés intellectuelles, à l'harmonie de l'intelligence et de l'action, à la compréhension générale des choses, l'enseignement spécial pouvait parfaitement, dans l'esprit de son auteur, répondre à cette définition. Par l'analyse et par la réflexion sur des matières

permanentes comme le français, les langues vivantes, l'histoire, les sciences, on ne met pas seulement en œuvre la mémoire, on ne suscite pas seulement les aptitudes pratiques; on s'adresse à l'esprit tout entier. L'effort nécessaire pour résoudre une difficulté de géométrie ou de texte allemand ne réclame pas moins d'attention, de jugement, de rectitude de pensée et, en définitive, n'est pas moins éducatif que l'effort requis pour un thème latin ou une version grecque. Dira-t-on, cependant, que ce nouvel enseignement secondaire porte sur les choses, plutôt que sur les formes, qu'il est peut-être plus substantiel et moins verbal, qu'il n'est pas, somme toute, une copie ou une imitation de l'enseignement classique ? Oui, sans doute, et c'est bien ce que Duruy avait voulu faire : un enseignement secondaire, mais un *autre* enseignement secondaire.

A cette tâche, V. Duruy s'était appliqué avec beaucoup de zèle et d'énergie. Le 21 juin 1865, il faisait voter par le Corps législatif la loi portant création de l'enseignement secondaire spécial; mais tel était, cependant, l'état des esprits que l'Assemblée n'ouvrait aucun crédit à cet effet. Sans se laisser rebuter par les difficultés, Duruy eut recours à des ressources privées ou à celles des collectivités locales. La Circulaire du 9 août 1865 annonçait l'ouverture d'une École Normale, installée à Cluny, et destinée à assurer le recrutement d'un personnel pour le nouvel enseignement. Le décret du 28 mars 1866 instituait l'agrégation de l'enseignement spécial. Le 6 avril 1866, des instructions paraissaient relativement aux programmes de l'enseignement spécial. Le 15 octobre 1866, avait lieu l'inauguration du Lycée de Mont-de-Marsan, premier établissement affecté à l'enseignement spécial. Quelques jours après, le 1er novembre 1866, c'était l'ouverture effective de l'École Normale de Cluny. Telles sont les principales étapes, les dates saillantes : en deux ou trois ans, l'enseignement spécial était debout et incorporé aux institutions scolaires françaises.

Le discours prononcé par V. Duruy à l'inauguration du Lycée de Mont-de-Marsan est un des documents qui rendent le mieux compte de l'œuvre entreprise et de la pensée inspiratrice de la réforme.

La création de l'enseignement spécial est présentée par V. Duruy comme une nécessité qui résulte de l'*évolution sociale*, des *besoins*

scolaires proprement dits, enfin d'un *mouvement d'opinion* qui remonte au XVII[e] siècle.

L'*évolution sociale* impose un mode de culture différent du mode classique. « Lorsque la religion, la philosophie et la science parlaient latin; lorsque Condé allait en Sorbonne prendre part à des soutenances de thèses latines et que M[me] de Sévigné lisait Tacite dans l'original; lorsque, enfin, le livre le plus populaire des dernières années de Louis XIV pouvait être pris pour une traduction d'Homère ou de Virgile, alors il y avait un seul système d'éducation, celui des lettres anciennes, et l'on ne comptait dans l'État que ceux qui pouvaient les apprendre. Aujourd'hui, des multitudes, jadis sans nom, veulent arriver à la vie de l'intelligence parce qu'elles ne peuvent plus vivre uniquement de leurs bras. »

En outre, il existe des *besoins scolaires* qui sont à la fois impérieux et insatisfaits : « La France compte, dans ses Lycées et Collèges, 44.000 élèves classiques qui assurent un large recrutement aux professions libérales et, dans ses Écoles primaires, cinq millions d'enfants qui ne vont guère au-delà des connaissances élémentaires quand ils y arrivent. Entre les uns et les autres, un abîme, qu'un petit nombre, doué de facultés exceptionnelles, parviennent seuls à franchir. Sur cet abîme, il faut jeter un pont : l'enseignement spécial nous en donnera le moyen. »

Enfin, un *mouvement d'opinion* qui part du XVII[e] siècle, qui peut se réclamer de Louis XIV et de Leibniz, qui traverse l'*Encyclopédie*, le *Plan* du Président Rolland, le système scolaire de la Révolution, aboutit à la conception et à la réalisation de l'enseignement spécial.

Nous connaissons déjà, sans doute, ces arguments et ces justifications; mais il n'est pas indifférent de voir à quel point V. Duruy insiste, combien de fois il y revient, avec quelle application il invoque et cette *évolution sociale* et ces *besoins scolaires* et ces *précurseurs* de la réforme dont il est l'artisan.

V. Duruy rappelle ensuite les traits essentiels du nouvel enseignement — il porte sur des connaissances usuelles, il est varié selon les besoins locaux, ses programmes scientifiques comportent des développements assez amples (10), il comble une lacune et se répand

(10) « Je ne me berce pas, en ce moment, de vaines illusions. L'élève qui, cette année, est sorti le premier de l'École polytechnique, n'a pas suivi, au Lycée de Versailles, une autre route, bien qu'elle ne fût pas

d'une manière encourageante; l'École Normale de Cluny sera sans tarder en mesure de fournir le personnel, — et conclut en montrant les bienfaits qui s'y attachent. En raison des luttes que V. Duruy eut à soutenir, le discours de Mont-de-Marsan prend la valeur d'une sorte de profession de foi universitaire.

encore assurée et ferme comme elle l'est aujourd'hui. » (V. Duruy. — *Discours de Mont-de-Marsan.*)

CHAPITRE IV

DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE « SPÉCIAL » A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE « MODERNE »
LÉON BOURGEOIS

Quinze ans s'écoulent, marqués par la guerre de 1870, par l'écroulement de l'Empire et l'effort de redressement qui a suivi. Les années 1880-1882 sont fécondes, en ce qui concerne la réorganisation de l'enseignement en France : réforme de l'enseignement secondaire classique, réforme de l'enseignement secondaire spécial, création de l'enseignement secondaire des jeunes filles, refonte de l'enseignement primaire. Quels sont les résultats obtenus par l'enseignement spécial ? Comment le juge-t-on ? Quels sont ses mérites et ses défauts ? Les points sur lesquels un remède est cherché ? En bref, quel est le bilan de l'expérience commencée par V. Duruy ?

Suivant E. Zévort, Duruy est parti d'une idée juste : faire un enseignement pour les élèves qui se destinent aux professions de l'industrie, du commerce et de l'agriculture. Mais cette idée juste est restée, en même temps, vague dans l'esprit du ministre de Napoléon III. Duruy n'a pas dégagé avec une netteté suffisante la formule du nouvel enseignement. Il a prétendu en faire à la fois un enseignement secondaire et spécial. Mieux aurait valu choisir et créer délibérément un enseignement spécial qui ne serait pas secondaire. Car enfin, qu'on le veuille ou non, l'enseignement fondé par V. Duruy n'était pas un enseignement secondaire. Il ne l'était pas, par la conception même de ces études tronquées qu'on pouvait quitter à volonté, au bout d'un an, deux ans, trois ans, selon les circonstances. Il n'y a pas enseignement secondaire, quand il n'y a pas suite entre les années. Il n'y a pas enseignement secondaire quand chaque année d'études prétend former un cycle complet. Les administrateurs, le personnel, les familles l'ont bien compris. On a préféré presque partout, à un enseignement qui se donnait comme secondaire mais qui ne l'était pas, les lambeaux du vieil enseignement classique qui, lui du moins, donnait ce qu'il promettait. S'il n'était pas secondaire, l'enseignement créé par V. Duruy n'était pas

non plus spécial, car il n'était pas professionnel. Il ne mettait pas l'élève en mesure d'exercer un métier déterminé. Il était trop général pour être spécial et trop court pour être secondaire. Il n'avait pas la portée, la durée, le repliement intérieur, la richesse d'idées générales bien mûries de l'enseignement classique et, d'autre part, il n'avait pas la technicité d'un enseignement spécial proprement dit. En résumé, l'enseignement secondaire spécial n'était ni secondaire, ni spécial (1). Entre les deux concepts que Duruy avait voulu réunir, la jonction ne s'était pas faite; ils restaient tous deux juxtaposés et divergents.

Il y a, sans doute, des choses justes dans ces critiques. Il est certain, en particulier, que l'enseignement spécial n'a pas toujours été bien accueilli : nous en avons dit les raisons. Il a fait figure de parent pauvre. Au début, le personnel a été recruté selon les possibilités des circonstances. L'École Normale de Cluny n'a eu tout de suite ni ses programmes, ni ses maîtres compétents. Malgré la proximité de centres industriels comme le Creusot, Saint-Étienne ou Lyon, elle semblait mal placée et comme recluse dans l'ancienne abbaye. Des instituteurs, de bons élèves d'École Normale primaire pouvaient devenir agrégés de l'enseignement spécial sans être bacheliers, sans savoir de latin : c'était peut-être logique et, comme le disait Duruy, très démocratique, mais mal admis dans l'Université. Enfin, il est bien vrai que des études, susceptibles d'être interrompues au gré des élèves, contrastaient trop avec la longue scolarité de l'enseignement classique pour mériter, sans quelque contestation, l'épithète de secondaires.

Néanmoins, la conclusion de E. Zévort nous paraît trop sévère. A l'en croire, l'œuvre de V. Duruy se serait traduite par un avortement. *Ni secondaire, ni spécial.* Cependant, E. Zévort approuvait l'idée de départ de V. Duruy. Lui-même était convaincu que l'enseignement classique ne convenait pas à tous les besoins et qu'il était possible de constituer un enseignement secondaire non classique. Ce principe est, en réalité, le principe directeur de V. Duruy. Il s'agirait donc de savoir en définitive, si l'enseignement secondaire spécial, amendé et soumis à quelques modifications, ne pourrait pas donner lieu à un véritable enseignement secondaire nouveau.

(1) E. Zévort, *L'Enseignement secondaire de* 1880 *à* 1890. Paris, Dupont, 1890, p. 135.

⁂

Telle était, précisément, l'opinion de Gréard. Moins hostile qu'E. Zévort à l'enseignement secondaire spécial, il pensait que la réforme de V. Duruy était bonne, que les faits la justifiaient, que quelques remèdes permettraient de l'améliorer et de créer un enseignement secondaire authentique, différent du classique néanmoins, et qui devrait à l'enseignement créé par V. Duruy son premier cadre, sa première figure, sa première période historique.

A l'aide de statistiques (2), Gréard établit que l'effectif des élèves suivant l'enseignement spécial n'a cessé de croître, de 1865 à 1880, dans l'Académie de Paris : on comptait, en 1865, 1.064 élèves de l'enseignement spécial et 2.094 en 1880, soit une augmentation numérique de 1.030 unités et une augmentation proportionnelle de 49,19 %. Pendant le même temps, l'effectif des élèves de l'enseignement classique passait de 2.586 à 3.348, soit une augmentation numérique de 762 unités et une augmentation proportionnelle de 22,76 %. Dans l'ensemble de la France, pour la période qui va de 1865 à 1876, le nombre des élèves de l'enseignement spécial s'est élevé de 16.882 à 22.708, soit une augmentation numérique de 5.826 unités et une augmentation proportionnelle de 25,71 à 28,66 %. Pendant le même temps, l'augmentation proportionnelle de l'effectif de l'enseignement classique était de 15,54 %.

Allant plus loin, Gréard réunit des informations sur la destination des élèves de l'enseignement spécial, leur provenance, l'état social de leurs familles et le résultat des études. Sa conclusion est nette : l'enseignement spécial prépare aux professions industrielles, commerciales, agricoles. Il répond au but pour lequel il a été institué. Toutefois, il y a lieu de se demander si des améliorations ne pourraient pas être apportées au régime des études. L'enseignement spécial rend des services; il est approprié à sa fin. Ne serait-il pas possible, cependant, de mieux assurer cette adaptation à la fin poursuivie et de rendre l'enseignement spécial plus efficace encore et plus prospère ? Après enquête ouverte auprès des établissements secondaires de l'Académie de Paris, il apparaît que certaines modifications sont souhaitables et d'un aménagement, d'ailleurs, assez aisé.

(2) O. Gréard, vol. cit., I, 35.

La durée des études est moins discutée que la conception des programmes. Ceux-ci, d'une part, sont trop chargés; d'autre part, ils offrent l'inconvénient de ne pas constituer un système progressif. Nous savons que Duruy avait préféré au système progressif celui des cercles concentriques. On objecte que l'organisation à laquelle Duruy s'est arrêté favorise l'évasion des élèves. En l'état actuel des choses, n'arrivent au bout de la quatrième année d'études que les élèves qui forment une élite. Quelques-uns désireraient que, la durée des études étant fixée à cinq ans, il y ait deux cycles successifs, l'un plus nettement littéraire, l'autre plus nettement scientifique. En ce qui concerne les examens, on exprime le vœu qu'une relation plus étroite existe entre les épreuves d'examen et les programmes. L'enseignement spécial n'a pas encore constitué ses habitudes stables et trop peu d'unité existe entre les Commissions où devraient siéger, en plus grand nombre, des agrégés de l'enseignement spécial. On fait valoir enfin l'intérêt qu'il y aurait à ce que l'enseignement spécial puisse compter sur un personnel propre ayant son statut, ses diplômes, ses inspections, enfin un traitement et un horaire rapprochés de ceux des professeurs de l'enseignement classique. On insiste unanimement sur la nécessité de fortifier l'éducation générale.

Se fondant sur ces données des statistiques et de l'enquête, l'observateur averti auquel nous nous référons et qui excelle, dans tous ses écrits, à dégager la philosophie des choses de l'enseignement, énonce sa propre manière de voir. Il juge que l'idée de l'enseignement spécial est désormais accréditée dans l'opinion. Tout un mouvement l'atteste : la parution, par exemple, de certains ouvrages, comme celui de Ferneuil sur la *Réforme de l'Enseignement public en France* (1880) ou celui de H. Baudrillart sur la *Famille et l'éducation en France dans leurs rapports avec l'état de la société* (1874) ; ou bien la création d'un groupe, au sein de la *Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire*, qui se donne comme objet de traiter les questions relatives à l'enseignement spécial; ou encore la publication, depuis 1878, de la *Revue de l'Enseignement secondaire spécial et de l'enseignement professionnel*. L'enseignement secondaire spécial ne se confond pas avec l'enseignement primaire supérieur. En Allemagne, en Autriche, en Suisse, il est vraiment un enseignement secondaire en plein développement. En 1870, les écoles réales allemandes ont vu leurs élèves admis à suivre l'enseignement scientifique des Universités. Ils y réussissent souvent très bien, sans

avoir la base de la culture classique. Aussi certains défenseurs des écoles réales demandent-ils pour elles des conditions d'absolue parité avec les gymnases. La querelle, dit notre auteur, dure depuis dix ans. Elle a pour la France la valeur d'une expérience. « Elle doit nous prémunir, ajoute-t-il avec modération, contre les entraînements; mais elle montre aussi quelle importance a prise ce type d'enseignement » (3).

En France, que l'on organise mieux la scolarité de l'enseignement spécial : Gréard prévoit cinq ans, de 12 à 17 ans; que l'on établisse des programmes progressifs qui auront le double avantage de retenir les élèves et d'alléger le programme de chaque année; que, par là, on mette en valeur ce qu'il y a d'éducatif dans l'enseignement spécial; que, par ailleurs, on recrute et que l'on spécialise le personnel, sans avoir recours aux éléments du classique pour les faire chevaucher, contre leur gré, sur les deux enseignements et parer aux à-coups; que l'on avise à remédier au régime des examens; que l'on relève l'enseignement spécial en dignité, comme il le mérite — et l'on aura vraiment constitué un autre enseignement secondaire, non copie ou imitation du premier, mais parallèle à lui, répondant à d'autres besoins, ayant son caractère original, sa valeur propre et contribuant, pour sa part, à étendre les bienfaits de l'Université.

L'idée dernière de Gréard, celle qui éclaire toute sa thèse, et qui se trouve formulée dans son mémoire de juin 1881 sur l'enseignement secondaire spécial, est que, la vie économique prenant une place de plus en plus importante dans la vie nationale, il est inévitable que ce phénomène social ait sa répercussion dans l'Université. « La province, dit-il en citant Tacite, envahit le Sénat. » Il faut donc que l'enseignement secondaire, tout en conservant les formules classiques, s'accommode d'autres modes de culture. Il faut que le malentendu cesse à ce sujet et c'est précisément la fin de ce malentendu qu'il croit pouvoir entrevoir dans le développement de l'enseignement spécial à l'intérieur des lycées et collèges. « La vieille distinction établie entre les professions dites libérales et les autres tend de plus en plus à s'effacer » (4). Le concept d'enseignement secondaire s'élargit donc, suivant la conception de V. Duruy, et s'ouvre à un genre de culture autre que la culture classique.

(3) Gréard, *Éducation et Instruction*, I, 83.
(4) Gréard, *ibid.*, I, 75.

Mais, en même temps que l'enseignement secondaire accepte ainsi d'accueillir l'enseignement nouveau dont il s'agit, cet enseignement nouveau ne demeure pas tel que V. Duruy l'avait organisé. Ni E. Zévort, ni Gréard, ni V. Duruy lui-même qui présidait la Commission chargée de préparer la réforme de l'enseignement spécial en 1881, ne considéraient l'œuvre de 1863-1865 comme intangible. La réforme de 1882 et, plus encore, celle de 1886 devaient retenir la plupart des vœux présentés par E. Zévort et par Gréard, et l'enseignement fondé par V. Duruy devait sortir de cette révision profondément modifié : il importe de bien voir en quel sens.

Les critiques formulées contre l'enseignement spécial de V. Duruy visaient l'organisation des études, l'économie des programmes, la qualité du personnel, la valeur éducative de l'enseignement. A bien y regarder, tous les jugements portés sur l'enseignement spécial impliquaient une comparaison avec l'enseignement classique. C'est par rapport à l'enseignement classique et en fonction de l'enseignement classique que l'enseignement spécial était l'objet d'appréciations. Les mesures prises en 1882 et en 1886 — augmentation de la durée normale des études, établissements de programmes progressifs, effort fait pour retenir les élèves — visaient toutes à assurer, au même titre que l'enseignement classique, le développement graduel de l'esprit. Pour atteindre cette fin, l'enseignement spécial remanié se servait, certes, de matières et de disciplines qui lui étaient propres, mais auxquelles il entendait appliquer les méthodes d'analyse, d'explication logique, d'incubation intellectuelle qui caractérisaient l'enseignement classique. A la limite, on calquait un enseignement sur l'autre.

La province envahit le Sénat, rappelait Gréard : au bout de quelques années, ce n'était plus la province. Elle avait pris l'air de la maison. De même, le concept d'enseignement secondaire avait changé, mais il réagissait sur celui d'enseignement spécial. En 1882-1886, l'enseignement secondaire n'était plus ce qu'il était en 1863; mais, de son côté, l'enseignement spécial n'était pas davantage ce qu'il était en 1863. Un double mouvement s'était produit : l'enseignement spécial avait exercé une pression sur l'enseignement secon-

daire; l'enseignement secondaire en avait exercé une autre sur l'enseignement spécial.

Par suite, les réformateurs de 1882 et de 1886 étaient conduits à dégager entre les deux enseignements, malgré les différences intrinsèques qui les distinguaient, un ensemble, aussi grand que possible, de traits communs et de similitudes. Similitudes *extérieures :* durée de la scolarité, nombre des matières du programme, sanction des études, titres du personnel; similitudes *intérieures :* considération des besoins de la pensée plus que de ceux de l'action, progression des programmes, prise de délais conformes aux démarches logiques de l'esprit, intérêt accordé aux notions intellectuelles, culture du jugement, manière d'enseigner. En définitive, à quoi tend cette pédagogie ? A faire un enseignement encore nommé spécial, à cause des matières sur lesquelles il porte et de la destination qui, par définition, est la sienne; mais un enseignement qui prend modèle sur l'enseignement classique, qui en adopte les idées-mères et qui l'imite en profondeur ou qui s'y efforce.

L'évolution de l'enseignement spécial s'est faite en ce sens : rapprochement avec l'enseignement classique, tendance à l'égalité avec l'enseignement classique. C'était déjà la pensée de Duruy en 1863 et la continuité de l'œuvre se manifestait par la présence de Duruy lui-même à la tête de la Commission préparatoire qui, en 1881, était saisie du projet de réforme. Devant le Conseil supérieur, M. Georges Morel, dans son rapport du 4 août 1881, dégageait cet esprit de suite et formulait les lignes directrices de la réforme : « Le moment est venu de le (l'enseignement spécial) relever et de le ranimer, de reviser ses programmes, de le recruter dans des conditions plus favorables, de l'établir enfin, à côté de l'enseignement classique, dans le rang auquel il a droit... Notre tâche consistait non pas à fonder, mais à améliorer. »

Le rapporteur faisait ressortir la modification profonde qui affectait le régime des études : « Le système jusqu'ici en vigueur était celui des « cercles concentriques », c'est-à-dire que les élèves pouvaient quitter le Collège à la fin de telle ou telle classe, en emportant avec eux, selon la durée de la scolarité, un bagage de connaissances plus ou moins élémentaires, mais qui formaient, à la rigueur, une façon d'encyclopédie. Nous avons pensé, avec la Commission préparatoire, que ce système était peu favorable à la saine éducation de l'esprit: que les plus impatients ne pouvaient acquérir ainsi qu'une

initiation superficielle et précipitée aux études scientifiques et littéraires, tandis que les autres — on peut s'en convaincre en considérant l'ensemble des anciens programmes — étaient condamnés à des révisions perpétuelles, absorbantes et stériles. Nous vous proposons donc, pour obvier à ces inconvénients et pour empêcher surtout les désertions fâcheuses que ce système facilitait et semblait encourager, une répartition nouvelle comprenant, outre un cours élémentaire dont les programmes seront les mêmes que ceux de la division correspondante de l'enseignement classique, deux séries d'études graduées et méthodiques; en d'autres termes, un cours moyen et un cours supérieur, l'un de trois, l'autre de deux années. Le premier suffirait aux élèves qui veulent entrer le plus tôt possible dans les carrières auxquelles conduit naturellement l'enseignement spécial; le second recevrait ceux qui désirent pousser plus avant leurs études et aborder, après une préparation plus sérieuse, toutes les professions pour lesquelles la connaissance du latin n'est pas nécessaire. »

M. Georges Morel précisait encore : « Ceux qui ont proposé ces programmes (les programmes adoptés par la réforme du 28 juillet 1882) et ceux qui les ont revus obéissaient à la même pensée et cherchaient la solution du même problème : d'une part, conserver à l'enseignement spécial son caractère propre et sa direction normale, en n'oubliant pas à quelle catégorie d'élèves il s'adresse, quels besoins il doit servir, quelles aptitudes il entend favoriser; de l'autre, combler, dans la mesure du possible, la distance qui le sépare de l'enseignement classique, et non seulement munir les élèves de notions pratiques et immédiatement utiles, mais aussi leur donner un peu de cette culture désintéressée et supérieure qui est le but et l'honneur de l'enseignement secondaire; enfin, s'ils n'ont pas le privilège d'étudier directement l'antiquité grecque et latine, du moins la leur faire connaître par son histoire et ses principaux monuments littéraires, autant qu'il est nécessaire aux honnêtes gens d'un pays tel que le nôtre. C'est dans ce sens que doivent être interprétés nos programmes. »

Ainsi, on entend rester fidèle à la pensée de 1863. On proclame que, de 1863 à 1882, il y a suite et continuité. Ce qu'on veut, c'est compléter, non fonder ni défaire. Du même coup, on met l'accent sur le caractère secondaire de l'enseignement spécial. On donne à cet enseignement plus de durée, plus de portée, plus de valeur éducative. On le tire vers le classique, non comme matière, mais comme for-

mation. Le classique est le modèle et le spécial prend exemple sur son prestigieux devancier.

⁂

Ce mouvement continue. Quelques années plus tard, en 1884, au moment où la réforme de 1882 est faite et où celle de 1886 est à l'ordre du jour, Gréard est plus net et va plus loin. Dans la conclusion de son admirable étude sur la *Question des programmes*, il prend, une fois de plus, parti pour « l'enseignement spécial réorganisé » et il déclare : « L'enseignement spécial, malgré son nom, n'a rien de spécial; c'est proprement un enseignement scientifique comportant toute une éducation qui peut, plus ou moins de temps, côtoyer l'enseignement primaire supérieur, mais qui, arrivé à un certain degré, s'en sépare, pour se rapprocher, par ses méthodes ou ses procédés à longue portée, de l'enseignement classique » (5). Gréard se fait plus pressant et plus persuasif encore. « Cet enseignement nouveau, dit-il, il arriva un jour à Arago de l'appeler classique. Il n'admettait pas que le nom dût appartenir exclusivement aux études grecques et latines, et il considérait qu'un enseignement qui cherchait son principal appui dans les lettres françaises avait le droit, lui aussi, de le porter : « Qu'est-ce à dire ? s'écriait-il, Pascal, Fénelon, Bossuet, Montesquieu, Rousseau, Voltaire, Corneille, Racine, Molière, l'incomparable Molière, seraient privés du privilège, si libéralement accordé aux anciens, d'éclairer l'esprit et de faire vibrer les ressorts de l'âme ? Mais Napoléon ne savait pas le latin, ni Vauvenargues, ni Shakespeare. Et qu'on me dise quelles langues autres que la leur, Homère, Euripide, Aristote, Platon avaient apprises et s'il ne leur a pas suffi de parler le grec pour devenir d'immortels écrivains ! » Et Gréard d'ajouter : « Ni M. Guizot, ni M. Cousin, ni M. Saint-Marc Girardin, ni M. Villemain ne relevaient ce défi oratoire. » Au contraire, tous, peut-on dire, ont été attachés à créer ce qu'on appelait alors un « enseignement intermédiaire » et Salvandy, en donnant la première formule de l'enseignement spécial, faisait ressortir l'égale dignité de l'enseignement classique et de l'enseignement en préparation : « Il ne s'agit pas, pensait-il, d'offrir une sorte d'asile aux enfants qui n'ont ni intelligence ni bonne

(5) O. Gréard, vol. cit., II, 123.

volonté, mais de développer des facultés que l'étude pure et simple des langues anciennes laisserait dans l'inaction et qui ont besoin d'un autre aliment..., d'organiser, pour des caractères divers et des carrières différentes, deux systèmes de leçons ayant un but également sérieux, également élevé » (6).

Faisant ensuite allusion à l'opinion contemporaine, Gréard ajoute : « Tous ceux qui, dans la presse politique et scolaire, s'occupent des questions de l'éducation nationale semblent définitivement gagnés à la cause de l'enseignement spécial et reconnaissent la nécessité de lui donner une organisation indépendante » (7).

Par conséquent, ce qui avait été pressenti en 1833, 1837, 1847, était en train de se réaliser en 1882-1886. Enseignement spécial de Salvandy, enseignement spécial de V. Duruy, réorganisation de 1882-1886 sont comme les étapes et les points remarquables de la courbe.

***

Le 13 mars 1886, Ch. Zévort, directeur de l'enseignement secondaire, proposait à R. Goblet, ministre de l'Instruction publique, de nommer une Commission chargée de la révision des programmes de l'enseignement spécial et son rapport précise le sens suivant lequel l'enseignement spécial devait être amendé.

« Cet enseignement, vous avez vous-même défini son sens et sa porté, Monsieur le Ministre, en déclarant qu'il doit être général et classique. La généralité s'impose nécessairement à tout enseignement d'État. Car il ne peut être question de prévoir, dans chacune de nos écoles secondaires, la future vocation, les aptitudes qui se développeront plus tard chez les élèves...

« Dire que cet enseignement doit être classique, c'est indiquer assez quel idéal il se propose. La culture classique (les preuves sont faites) favorise l'ouverture d'esprit, éveille le goût, habitue à juger, à se rendre compte; elle développe le sentiment des nuances et de la mesure qui est comme la fleur et le parfum du savoir lui-même. Cet enseignement, en même temps qu'il sera scientifique, comme il convient à une société que la science marque chaque jour d'une em-

(6) O. Gréard, vol. cit., II, 124-125.
(7) *Ibid.*, 127, n. 1.

preinte plus profonde, doit donc être aussi un enseignement classique et littéraire.

« Du reste, le type n'est pas à créer : l'enseignement spécial, si modeste à l'origine, il y a vingt ans, a grandi par lui-même, sous l'action des circonstances et d'une sorte de nécessité sociale. Les derniers programmes qui lui ont été donnés, en 1882, l'ont élevé au rang d'enseignement secondaire et classique. Sans doute, il y aura encore à élaguer et à simplifier; mais ces programmes, qui ont déjà été l'objet de discussions approfondies, peuvent offrir une base suffisante pour une discussion nouvelle, pour une reconstitution méthodique et rationnelle. »

Ch. Zévort fait valoir l'intérêt éducatif de la langue et de la littérature françaises, des langues étrangères, de l'histoire, de la géographie (8), de l'économie politique, des sciences et il prend soin de distinguer l'enseignement spécial d'un enseignement qui serait trop nettement orienté vers la pratique. « Il paraît nécessaire de réclamer, au nom de l'expérience acquise, contre une tendance, trop hautement affichée peut-être, à rendre l'enseignement exclusivement pratique. Sans doute, il faut tenir grand compte des applications; mais on doit se rappeler qu'appliquer c'est mettre en œuvre les principes qui sont la science elle-même; il ne faudrait pas oublier que la pratique seule, sans connaissances théoriques et doctrinales, tourne aisément au simple procédé et à la routine. Dans le mouvement incessant, qui est un des traits de la société moderne, la pratique doit se modifier sans cesse; seule, la théorie peut assurer ces modifications et rendre féconde la pratique elle-même. Nous manquerions à notre mission si, dans l'application et la mise en œuvre de nos programmes, nous n'inspirions à nos élèves le désir de se rendre compte, de remonter aux sources et d'y rattacher par un lien scientifique les connaissances pratiques qui en dérivent. »

(8) « Non pas la géographie encyclopédique qui prétend résumer en elle tout le savoir humain, ni la géographie réduite à une sèche et stérile nomenclature, mais la géographie considérée comme la science qui nous renseigne sur les ressources économiques des peuples étrangers, qui signale leurs produits naturels, qui insiste sur les facilités d'extraction et de mise en œuvre des matières premières, sur les routes de commerce; qui provoque constamment la comparaison sur les ressources similaires de la France, qui nous montre par là où nous en sommes nous-mêmes, quels efforts nous avons à faire, quel terrain à regagner, quelles positions à conserver et à défendre. » (Ch. Zévort. — *Rapport du* 13 *mars* 1886.)

⁂

En ouvrant, le 22 juillet, la session du Conseil Supérieur, Goblet marquait, à son tour, la continuité des efforts accomplis de 1863 à 1886 et rappelait que l'enseignement spécial avait été fondé comme enseignement secondaire. « Bien que le nom qu'on lui a donné semblât lui attribuer un autre caractère et que, par son organisation comme par la diversité d'études qu'il comportait, suivant la diversité des régions, il parût se rapprocher plutôt de l'enseignement primaire supérieur ou même professionnel, cependant la force des choses l'a constamment élargi et développé. Vous y avez contribué par les programmes de 1882: nous ne vous demandons, en réalité, aujourd'hui, que de compléter votre œuvre. »

On s'applique donc à faire ressortir que, de 1863 à 1886, c'est le même dessein, la même entreprise, la même idée qui prend corps de plus en plus solidement. Le problème de 1886 consiste à faire de l'enseignement spécial, suivant d'autres formules de René Goblet, dans le même discours, « un enseignement vraiment secondaire et général », « un enseignement vraiment classique »; car « c'est une formule trop absolue de dire *que, tant qu'il y aura un enseignement secondaire classique, il n'y aura pas d'autre enseignement secondaire* ».

⁂

Néanmoins, au fur et à mesure que l'enseignement spécial accusait ainsi, plus fortement et plus visiblement, son caractère d'enseignement secondaire, il provoquait une réaction et presque un réflexe de défense, de la part des tenants de l'enseignement classique. C'est le sort des nouveaux venus que l'on tolère d'abord, que l'on accueille ensuite et auxquels on reproche un jour de tenir trop de place ou d'avoir trop d'ambition. Cause gagnée, disait Gréard en 1884. Oui, sans doute; à condition, cependant, de ne pas trop l'affirmer et de rester à son rang. Le ministre Goblet allait loin, quand il reprenait l'expression d'Arago et qu'il parlait de l'enseignement spécial comme d'un « enseignement vraiment classique »; en tout cas, la discussion du projet de réforme de 1886 fut très poussée devant le Conseil Supérieur et l'enseignement spécial ne gagna pas sa promotion au titre d'enseignement classique français.

Le rapporteur, M. Rabier, résumait, le 27 juillet 1886, les arguments présentés pour et contre le projet de réforme ainsi que les conclusions auxquelles s'était arrêtée la Commission préparatoire.

Les critiques portaient sur la nature que l'on paraissait vouloir donner à l'enseignement spécial. La première proposition du projet était ainsi formulée : « Le nouvel enseignement sera général et classique; il devra être organisé de manière à répondre aux besoins nouveaux de la société moderne et à attirer vers les études secondaires françaises les jeunes gens qui n'ont ni le goût ni le loisir de se livrer à l'étude des langues mortes. » A ce sujet, M. Rabier observait : « Il s'agirait, semble-t-il, de faire de l'enseignement spécial un enseignement général et classique, au même titre que l'enseignement secondaire classique actuel. Une partie de la Commission a manifesté, au sujet d'une telle réforme, les plus vives appréhensions. »

On rappelait, en effet, pour combattre le projet, les origines de l'enseignement spécial et les intentions des premiers organisateurs de cet enseignement. Enseignement *pratique, professionnel, intermédiaire,* tels étaient les qualificatifs constamment employés au début. Dans sa destination comme dans son organisation, cet enseignement différait et « devait différer profondément des études classiques. Plus tard, « des modifications successives en ont peu à peu élevé le niveau »; mais, en 1886, « on semble vouloir changer complètement son caractère ». Or, il y a gros danger à s'engager dans cette voie; car, d'une part, on ruine l'enseignement spécial tel qu'il était constitué; on le ruine au profit de l'enseignement primaire supérieur qui, avec son caractère pratique et professionnel, se trouvera remplir l'office d'enseignement secondaire spécial; d'autre part, on ruine du même coup l'enseignement classique: en effet, si les deux enseignements secondaires sont mis sur un pied d'égalité, les élèves ne manqueront pas de se dispenser de l'inutile effort imposé par les langues mortes et se tourneront en masse vers l'enseignement classique sans langues anciennes. Nuisible à l'enseignement spécial lui-même, nuisible à l'enseignement classique : tel apparaissait le projet.

Les partisans de la réforme objectaient que l'enseignement spécial avait bien été conçu, à l'origine, comme un enseignement pratique ou professionnel; mais, tout aussi certainement, il avait été défini, « non comme une technique industrielle, agricole ou commerciale, mais bien comme une discipline générale destinée à former avant tout de

bons et solides esprits ». Et M. Rabier pouvait citer maints passages de V. Duruy à l'appui de cette interprétation. Pendant une vingtaine d'années, l'enseignement spécial a progressivement accentué son caractère d'enseignement de culture; de « morcelé et disjoint » qu'il était au début, il est devenu « un vrai cours d'études, suivi, prolongé, hiérarchique, une discipline régulière apte à former des esprits ouverts, cultivés et vigoureux ». Dans ces conditions, « la question posée est de savoir s'il faut consacrer ces progrès et avancer dans la même voie ou revenir en arrière ». Il ne faut pas dire que le projet sacrifie et l'enseignement spécial et l'enseignement classique. Il fortifie l'enseignement spécial, au contraire, car il en accroît la valeur éducative et l'enseignement spécial resterait stérile, si l'éducation intellectuelle ne s'y faisait pas. Il fortifie également l'enseignement classique, car il le libère d'éléments qui ne le suivent qu'à contre-cœur et même de certaines disciplines qui n'y trouvent pas leur place normale : « Les études classiques, débarrassées du poids mort qui les paralyse, pourront reprendre un nouvel élan. » Par conséquent, le projet de réforme satisfait à la fois aux intérêts de l'enseignement spécial et à ceux de l'enseignement classique.

Le vote décisif et qui résumait le débat eut lieu sur la question du nom à donner à l'enseignement secondaire spécial. « Garderait-il la qualification de *spécial* ou recevrait-il celle de *classique français?* » Par 19 voix contre 11, la Commission se prononça pour le maintien du nom d'enseignement spécial. M. Rabier explique ainsi la signification de ce vote : « Votre Commission a voulu indiquer qu'elle repousse formellement l'idée d'une assimilation de l'enseignement en question avec l'enseignement classique. Pour elle, il n'y a qu'un enseignement vraiment classique, c'est l'enseignement dont la base est l'étude des langues anciennes. Tout autre enseignement qui tendrait au même but par d'autres moyens ne peut être, à son avis, qu'un simulacre d'enseignement classique dont le besoin ne se fait pas sentir. »

Par ailleurs, si l'enseignement spécial ne doit pas prétendre à la dignité d'enseignement classique, la Commission n'a pas entendu l'amoindrir. Tout au contraire, des mesures sont proposées, qui passeront dans la réforme pour « étendre et fortifier cet enseignement » : durée des études portées de 5 ans à 6; sanctions du baccalauréat de l'enseignement spécial; suppression de l'examen institué à la fin de la troisième année avec caractère de certificat d'État, qui semblait

autoriser l'interruption des études; importance plus grande donnée aux langues vivantes. « En résumé, concluait M. Rabier, la Commission demande qu'on s'en tienne à la lettre et à l'esprit de la loi de 1865. Les besoins sont ce qu'ils étaient; l'enseignement créé pour y pourvoir doit rester ce qu'il était. Il faut le compléter, l'améliorer, le développer s'il y a lieu. Elle estime qu'il serait inopportun et dangereux de le dénaturer. »

***

Malgré le vote hostile touchant la qualification de l'enseignement spécial, le ministre Goblet présentait, dans sa Circulaire du 9 octobre 1886, la réforme de 1886 comme une étape nouvelle de l'enseignement plutôt que comme un recul ou un échec. « Ce vote, disait-il, ne signifie nullement qu'il faille remonter le cours des années, mutiler le nouvel enseignement et le réduire à ce qu'il était à ses débuts... Que cet enseignement s'appelle classique ou simplement secondaire, peu importe en définitive, si l'on s'attache, non pas aux mots, mais à la réalité des choses. L'avenir dira si le nom actuel doit être définitivement conservé. Mais ce qui ne fait de doute pour personne, c'est que, dans l'esprit des programmes de 1886, comme aux termes de la loi constitutive de 1865, cet enseignement, pour préparer utilement aux professions industrielles, commerciales et agricoles dans ce qu'elles ont de plus élevé, doit faire une large part à la culture intellectuelle proprement dite et emprunter à l'enseignement classique, dans la limite du possible, les procédés et les méthodes auxquels celui-ci a dû sa puissance et son éclat... Avec le temps et sous l'empire des nécessités pratiques, l'expérience se fera, décisive, je n'en doute pas. L'enseignement spécial, envisagé en lui-même et dans ses résultats, ne tardera pas à triompher des dernières préventions, à prendre sa place à côté de l'ancien enseignement secondaire et à se relever de l'état d'infériorité où l'on semblait s'efforcer de le maintenir. »

Goblet avait raison de souligner l'importance de la réforme de 1886. Si l'on veut se rendre compte du chemin parcouru par l'enseignement spécial, depuis 1863, il suffit, comme nous avons essayé de le faire par le tableau ci-dessous, de comparer l'organisation générale de cet enseignement, telle qu'elle est prévue par la Circulaire du 2 octobre 1863, d'une part, et, d'autre part, par l'arrêté du 10 août 1886.

En 1863, la durée des études est de 4 ans. En 1886, elle est de

ORGANISATION ET HORAIRES DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL

d'après la circulaire du 2 octobre 1863 et l'arrêté du 10 août 1886.

Tableau comparatif.

L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL EN 1863

1re ANNÉE		2e ANNÉE		3e ANNÉE		4e ANNÉE	
COURS	Horaire	COURS	Horaire	COURS	Horaire	COURS	Horaire
Français	6	Français	5	Français	5	Français	3
Lang. vivante	4	Lang. vivante	4	Lang vivante	3	Lang. vivante	2
Histoire et Géographie	2	Histoire et Géographie.	2	Histoire et Géographie.	2	Histoire et Géographie.	2
Arithmétique	8	Mathématiques appliquées, 1res notions de physique	7	Sciences appliquées (mathématiques, physiques et natles)	10	Sciences mathématiques, physiques et naturelles	10
Tenue des livres		Comptabilité.	2			Notions de morale, de droit commercial, d'économie industrielle et rurale	3
EXERCICES		EXERCICES		EXERCICES		EXERCICES	
Dessin d'imitation	3	Dessin	5	Comptabilité.	1	Comptabilité.	1
Dessin graphique	2	Ecriture	2	Dessin	5	Dessin	4
Ecriture	3	Répétition des langues	1 1/2	Ecriture	1	Langues	2
Gymnastique.	2	Gymnastique.	1 1/2	Lang. vivante	2	Révision littéraire et scientifique	2
Musique vocale.		Musique vocale.		Gymnastique.	1	Gymnastique.	1
				Musique vocale.		Musique vocale.	
TOTAUX	30		30		30		30

L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL EN 1886

1re ANNÉE		2e ANNÉE		3e ANNÉE		4e ANNÉE		5e ANNÉE		6e ANNÉE	
COURS	Horaire	COURS	Horaire	COURS	Horaire	COURS	Horaire	COURS	Horaire	COURS	Horaire
Français	7	Francais	5	Français	4	Français	3	Français	4	Français	2
Lang. vivante	5	Lang. vivante	5	Lang. vivante	4	Lang. vivante fondamle	2	Lang. vivante fondamle	2	Philosophie.	4
Histoire	2	Histoire	2	Histoire	2	Lang. vivante complre	3	Lang. vivante complre	3	Lang. vivante fondamle	2
Géographie	1	Géographie	1	Géographie	1	Histoire	1	Histoire	1	Lang. vivante complre	3
Mathématiques	3	Mathématiques	4	Mathématiques	4	Géographie	2	Géographie	1	Histoire	1
Histoire naturelle	2	Physique	2	Physique	2	Morale	1	Economie politique (1)	2	Géographie	1
Calligraphie	2	Histoire naturelle	1	Chimie	2	Législation (1)	2	Mathématiques	6	Législation commle et industle (1)	2
Dessin	4	Calligraphie	1	Comptabilité.	1	Mathématiques	4	Physique	2	Mathématiques	6
		Dessin	4	Calligraphie	1	Physique	2	Chimie	2	Physique	2
				Dessin	4	Chimie	2	Histoire naturelle (1)	2	Chimie	2
						Histoire naturelle (1)	2	Dessin	4	Histoire naturelle (1)	2
						Comptabilité.	1			Dessin	4
						Dessin	4				
TOTAUX	26		25		25		29		29		31

(1) Les 2 heures de *législation* en quatrième année, d'*économie politique* en cinquième année, de *législation commerciale industrielle* en sixième, d'*histoire naturelle* en quatrième, cinquième, sixième, n'ont lieu que pendant un semestre.

6 ans. Il en résulte que toute la conception des programmes s'en trouva changée. En 1863, les programmes sont faits pour des jeunes gens qui doivent compter avec le temps et qui sont pressés de finir leurs études. En 1886, l'enseignement suit un cours parallèle et presque égal à celui de l'enseignement classique. En 1863, on pense à des jeunes gens qui sont si peu assurés de suivre une scolarité de 4 ans, que le système adopté est celui des cercles concentriques; en effet, si les élèves ne demeurent pas au Lycée ou au Collège pendant 4 ans, il faut bien leur donner une instruction qui, même écourtée, constitue, dans toute la mesure du possible, *un tout*. En 1886, ce tour de force n'est plus à tenter. Les élèves ont 6 ans devant eux. Les programmes peuvent donc s'échelonner d'année en année et se répartir sur une étendue convenable : ce sont des programmes progressifs.

En outre, par la suppression du diplôme d'État délivré à la fin de la troisième année et par l'attribution de sanctions intéressantes au baccalauréat d'enseignement spécial, on s'efforçait, en 1886, de retenir les élèves jusqu'à la fin de la scolarité normale, au lieu d'encourager la désertion des classes. On ne se plaçait donc pas au point de vue des besoins d'une action immédiate et pressante, mais au point de vue d'une *formation d'esprit*.

C'est pourquoi, conformément aux idées exposées dans le rapport de Ch. Zévort, le souci de la pratique ne vient plus exercer une influence déterminante sur l'enseignement. L'enseignement scientifique avait, en 1863, un caractère surtout utilitaire.

A partir de la quatrième année, les élèves étudient, en 1886, une langue vivante complémentaire. La législation et l'économie politique sont inscrites au programme des trois dernières années. En sixième année, quatre heures de philosophie viennent s'ajouter aux deux heures de français et contribuent à compléter la culture générale. En somme, on a l'impression d'un enseignement formant un ensemble organique. L'horaire hebdomadaire comprend 165 heures, au lieu de 120, en 1863. Les études sont plus longues et plus poussées. Il n'est plus question d'exercices, depuis 1882. La physionomie générale de l'enseignement est nettement modifiée. On peut conclure que l'enseignement spécial a été comme attiré par l'enseignement classique; qu'il a prétendu servir, comme l'enseignement classique quoique par d'autres moyens, des fins éducatives et que son effort a consisté, en définitive, à dégager de nouvelles « humanités ».

⁂

Ce caractère d'*humanités*, Eugène Manuel, Inspecteur général de l'enseignement secondaire, membre du Conseil Supérieur, et qui avait pris un part active à l'élaboration des réformes intervenues, à la même époque, dans l'enseignement classique, le mettait en valeur, le 18 octobre 1886, à l'inauguration du Collège de Riom, le premier établissement d'enseignement spécial distinct fondé depuis la dernière réforme des programmes.

« Laissons, disait-il, l'enseignement primaire qui fait son chemin tout seul et qui n'est pas embarrassé de le faire. C'est un organisme simple où les plus grands esprits de ce siècle ont porté la lumière. L'enseignement secondaire est plus complexe. La science moderne est devenue un monde aux horizons infinis. Les littératures modernes ont ajouté leurs chefs-d'œuvre incontestés aux littératures anciennes; le champ de l'activité humaine s'est prodigieusement élargi; les relations internationales en sont les conditions impérieuses et les langues vivantes le véhicule nécessaire. Au luxe de la haute culture littéraire, fille le plus souvent, de l'aisance et des loisirs, sont venus se substituer d'autres besoins, d'autres curiosités très dignes des intelligences les plus distinguées. »

C'est l'intérêt même des études classiques qui devait conduire à une réorganisation de l'enseignement spécial. En effet, l'affaiblissement de ces études avait démontré que le poids des programmes classiques était « définitivement trop lourd », « que ni les années ni les forces de la jeunesse n'y pouvaient suffire, que la conciliation rêvée était impossible et que l'enseignement spécial, accru et transformé, en laissant aux lettres pures leur domaine désormais intact, en permettant même de leur restituer ce qu'on leur avait pris dans une heure de haute et légitime préoccupation sociale, apporterait seul le remède, j'allais dire le salut. Oui, il a fallu s'arrêter enfin dans l'allègement des études classiques et regarder en face le dédoublement ».

On a objecté, rappelait E. Manuel, « que l'enseignement spécial, en dépit des sanctions considérables qu'on lui donne, ne peut être secondaire que de nom; qu'on ne scinde pas une élite; que les langues mortes sont encore de toutes les plus vivantes; et qu'entre la grande culture de l'esprit et les connaissances pratiques qui sont plus

ou moins un apprentissage, on ne peut placer qu'un leurre et une équivoque ».

Il répondait: « On parle beaucoup des professions libérales qu'on met sans cesse en avant... Mais, à vrai dire, et de plus en plus, ce sont les intelligences qui doivent être libérales... Oserait-on dire que, sans la pratique des langues mortes, il n'y a point, pour l'esprit, de solide culture ? Notre patriotisme même peut-il y consentir ? Ferons-nous vraiment cette injure à notre admirable littérature française de lui refuser une action éducative de premier ordre ? Toute cette sève, transmise ou acquise, est-elle stérile ? Faut-il nécessairement faire ce lointain voyage du passé et remonter le courant de tant de siècles, pour avoir les principes essentiels du goût et le sens esthétique, si voisin du sens moral ? Est-ce qu'avec Corneille et Molière, Racine et La Fontaine, Pascal et La Bruyère, Voltaire et Montesquieu, et tant d'autres qui se pressent durant quatre siècles, on ne possède pas, sous la direction de bons maîtres, tous les éléments essentiels d'une éducation générale et j'ose dire classique ? Est-ce que Bossuet et Mirabeau ne seraient pas assez éloquents, Victor Hugo et Lamartine assez poètes, Corneille assez romain et Fénelon assez grec ? Quoi ! de tels auteurs qui, dès ce jour, entrent dans la bibliothèque de votre Collège, de telles lectures, de tels commentaires ne suffiraient pas pour bien meubler des intelligences et forger directement des âmes françaises ? N'est-ce point précisément ainsi que nous espérons élever et fortifier l'éducation des jeunes filles ? Et si l'on y joint, à haute dose, ces littératures étrangères dont nos voisins savent bien se prévaloir, n'avons-nous pas, à notre portée, ces *humanités modernes*, dont la postérité ne fera pas si bon marché que nous ? Voilà l'enseignement secondaire français, moderne, national, spécial encore jusqu'ici, peu importe le nom ! »

⁂

Le 19 juin 1890, à la tribune du Sénat, à l'occasion de la discussion de l'interpellation Combes relative à la réforme de l'enseignement secondaire, le ministre Léon Bourgeois était amené à faire l'historique de l'enseignement spécial, à montrer selon quelle formule il s'était développé et se développerait encore : il y a lieu de relire toute cette intéressante partie de son discours.

« Nous avons, disait Léon Bourgeois, un enseignement qu'on

appelle spécial, enseignement qui est aujourd'hui donné à 22.000 enfants environ de nos Lycées et de nos Collèges et qui a tendu de plus en plus, dans ces dernières années, à se développer dans le sens d'un enseignement classique moderne.

« Pourquoi ne s'est-il pas développé davantage ? Je crois que, outre le nom dont l'effet a été fâcheux, il y a une autre cause à cet arrêt, à cette lenteur dans le développement : c'est qu'au début, il a été conçu comme visant un double objet; il a été conçu à la fois comme un enseignement secondaire, classique pour ainsi dire, et comme un enseignement technique, pratique, professionnel. C'est avec cette ambiguïté que, dans les travaux préparatoires de la loi de 1865, dans les circulaires interprétatives dont M. Duruy a fait suivre le vote de la loi, on le trouve à plusieurs reprises spécifié et défini. C'est ainsi que je le vois déterminé dans l'instruction aux recteurs du 9 août 1865 :

« L'enseignement intermédiaire, par en bas confine à celui de l'école primaire et, par en haut, se rapproche de celui des lycées. »

« C'est ainsi que, dans un rapport en date du 26 avril 1865, il est dit à propos de cet enseignement :

« La France a besoin de contremaîtres dont la main ait été exercée par la pratique, mais aussi dont la pensée ne soit pas restée étrangère à cette culture qu'il appartient à la théorie de donner. »

« Vous voyez, Messieurs, qu'il y a là deux sortes de choses qui, malheureusement, étaient contradictoires : à savoir, que cet enseignement pouvait être à la fois un enseignement pratique, dans le sens le plus strict du mot, puisqu'on parlait de préparer la main à la pratique de métiers et qu'on avait même créé des ateliers qui existent encore à l'École de Cluny; et, d'autre part, qu'il était possible de pénétrer cet enseignement pratique des lumières de l'enseignement général.

« Il y avait là deux éléments contradictoires. Les enfants qui se présentaient à l'entrée des établissements d'enseignement spécial, ou du moins les familles de ces enfants, avaient évidemment à l'avance un choix arrêté. Les unes voulaient faire de leurs enfants des ouvriers, des contremaîtres, des hommes travaillant directement de leurs mains; les autres, au contraire, voulaient que leurs enfants fussent, plus tard, des patrons, des industriels, des commerçants, des agriculteurs. Dès lors, les uns ne trouvaient pas une préparation suffisante au point de vue professionnel et technique, parce qu'on ne

pouvait pas donner un apprentissage spécial pour chaque profession, et les autres pouvaient craindre de voir leurs enfants, non pas s'abaisser — ce n'est pas un abaissement, car tous les travaux ont un égal honneur — mais de les voir entraînés dans la voie du travail purement manuel, alors qu'elles voulaient les diriger vers une sphère plus élevée au point de vue intellectuel.

« Il y avait donc contradiction entre ces deux objets; c'est la peine de cette contradiction qui a été portée pendant de longues années par l'enseignement spécial et qui, peut-être, malgré le zèle des maîtres, malgré leur dévouement digne de tous les éloges, est encore, dans une certaine mesure, portée par cet enseignement.

« Cependant, comme il avait en lui une sorte de force latente, il tendait à se développer et il s'est, en effet, développé. Mais dans quel sens ? Dans le sens d'un enseignement classique.

« Tandis que, d'une part, les écoles primaires supérieures et professionnelles étaient créées, tandis qu'on commençait à y organiser fortement cet enseignement technique qui manque encore dans l'ensemble de notre système d'éducation générale, toutes les réformes opérées depuis 1870 dans l'enseignement secondaire spécial tendaient à faire un enseignement classique moderne.

« L'histoire des discussions qui ont eu lieu, de 1881 à 1886, au Conseil Supérieur, — j'ai sous les yeux tous les documents —, est extrêmement instructive. Nous y voyons le temps d'enseignement porté d'abord de quatre à cinq années, puis à six, afin d'en faire un cours scolaire aussi complet que possible.

« Nous voyons se produire des modifications dans le plan d'études; on abandonne, en partie, dans l'enseignement, le caractère exclusivement professionnel et technique pour y faire pénétrer plus largement les lettres, l'histoire et les langues étrangères.

« Nous voyons instituer, en 1886, un baccalauréat spécial qui devient comme le couronnement de cet enseignement, et des débouchés donnés aux élèves qui ont passé ce baccalauréat.

« Nous voyons enfin l'agrégation créée pour les maîtres et même l'égalité de traitement accordée aux maîtres de l'enseignement spécial, dans des conditions déterminées.

« Cette évolution qui a été, pour ainsi dire, le résultat des circonstances, qui n'a été délibérée par personne, qui s'est trouvée en quelque sorte imposée, au fur et à mesure des besoins, par la réalité et la nécessité des choses, cette évolution, dis-je, nous indique avec la

Organisation et horaires de l'enseignement moderne

d'après l'arrêté du 15 juin 1891.

MATIÈRES	6e	5e	4e	3e	2e	1re LETTRES	1re SCIENCES
Français	6	6	4 1/2	4 1/2	4 1/2	4 1/2	
Allemand	6	6	4				
Langue et littérature allemandes	.....	.....	.....	3	3	1 (fac.)	1 (fac.)
Anglais, italien ou espagnol	.....	.....	6	3	3	1 (fac.)	1 (fac.)
Histoire	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2
Histoire de la civilisation et de l'art	.....	.....	.....	.....	.....	3	
Géographie	1 1/2	1 1/2	1	1	1	1 1/2	1 1/2
Arithmétique	2 1/2	2 1/2					
Mathématiques	.....	.....	3	4 1/2	4 1/2	.....	6
Comptabilité	.....	.....	.....	.....	.....	1 (fac.)	1
Histoire naturelle	1 1/2	1 1/2	.....	.....	.....	1 1/2	1 1/2
Morale pratique	.....	.....	1				
Philosophie	.....	.....	.....	.....	.....	6	3
Droit, Économie politique	.....	.....	.....	.....	.....	2	2
Physique et Chimie	.....	.....	.....	3	4 1/2	.....	4 1/2
Calligraphie	1	1	1				
Dessin	3	3	3	3	3	1 1/2 (fac.)	3
TOTAUX	23	23	25	23 1/2	25	24 1/2	26

précision d'une expérience ce que nous devons faire pour cet enseignement.

« Nous avons à terminer cette évolution, à la rendre complète; nous avons à achever de placer sur le pied d'égalité, à côté de notre vieil enseignement classique, l'enseignement moderne qui ne lui nuira en rien, mais servira, au contraire, à le dégager et, par là même, à le relever » (9).

***

Le dernier pas devait être franchi en 1891. A la session de mai, le Conseil Supérieur de l'Instruction publique était saisi d'un projet de décret « portant réorganisation de l'enseignement secondaire spécial et donnant à cet enseignement le nom d'enseignement secondaire moderne ». A la séance d'ouverture, le 28 mai, le ministre Léon Bourgeois déclarait : « Il s'agit tout ensemble de relever, en la réservant à un nombre d'élèves plus restreint, la culture des humanités anciennes et d'offrir libéralement à notre jeune démocratie un enseignement constituant aussi une éducation générale et conforme aux nécessités économiques, politiques et sociales de notre pays et de notre temps. Il y a lieu d'espérer que cette session complétera l'œuvre de réforme poursuivie, depuis dix ans, par le Conseil Supérieur, avec tant de prudence et de persévérance; il est temps de rentrer dans une période de stabilité également désirée par les professeurs et par les familles. »

Le décret en question paraissait le 4 juin, au lendemain même de la clôture de la session du Conseil Supérieur. Il consacrait la dénomination nouvelle d'*enseignement secondaire moderne*. Il adoptait, pour les classes de l'enseignement moderne, la même dénomination que pour celles de l'enseignement classique : 6e, 5e, 4e, 3e, etc... La classe de 1re comprenait deux sections : une section littéraire et une section scientifique, la section littéraire prenant le nom de première-lettres et la section scientifique, celui de première-sciences. A l'issue de la classe de seconde, les élèves avaient donc à faire une option. Le plan d'études, comportant programmes et horaires, faisait l'objet de l'arrêté du 15 juin. La suppression de l'agrégation de l'enseigne-

(9) Léon Bourgeois, Discours au Sénat, séance du 19 juin 1890, *Revue Internationale de l'Enseignement*, 1890, t. XX, p. 85 et suiv.

ment spécial était prévue pour l'année 1894. L'enseignement spécial disparaissait, remplacé par l'enseignement moderne.

La création de l'enseignement moderne marque le terme d'une évolution qui s'est poursuivie pendant trente ans environ. Jamais, pas même en 1863, il n'avait été question de former des techniciens; mais la préoccupation de donner une culture générale, nourrie d'autres éléments que ceux de la culture classique, avait été de plus en plus accusée en 1882, en 1886, en 1891. L'enseignement spécial avait suivi une loi de développement. Il disparaissait, en 1891, par le fait de sa croissance même, de son élévation. Il disparaissait parce que le rêve de V. Duruy, qui voulait en faire un enseignement égal à l'enseignement classique, s'était justifié davantage avec le temps. En abandonnant le nom d'enseignement spécial, les réformateurs de 1891 réalisaient mieux qu'on ne l'avait fait jusque-là une des ambitions du fondateur. Dans une certaine mesure, ils avaient bien détourné l'œuvre de V. Duruy de son sens primitif; mais, par ailleurs, ils avaient aperçu et proclamé qu'un enseignement ne peut devenir l'égal de l'enseignement classique qu'à la condition d'être suffisamment durable, suffisamment théorique, suffisamment éducatif. En définitive, ils donnaient droit de cité à un autre enseignement secondaire et, par là, ils n'étaient pas infidèles à la pensée de V. Duruy. Ce dernier avait eu raison de vouloir *un autre* enseignement secondaire; mais il avait eu tort de le vouloir court, spécial, « appliqué ».

LIVRE III

L'ENSEIGNEMENT CLASSIQUE

CHAPITRE I

LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT DU LATIN : LE CONFLIT JULES SIMON-DUPANLOUP

Nous avons essayé de montrer comment l'enseignement *spécial* est né, comment il s'est développé, comment il s'est transformé en enseignement *moderne*. Or, pendant que nous suivions ainsi, de 1863 à 1891, les étapes de la constitution de cet enseignement moderne et les mouvements d'opinion auxquels il donnait lieu, l'enseignement classique ne demeurait pas, de son côté, en l'état où l'avait laissé Fortoul. Nous avons donc, maintenant, à revenir en arrière et à parcourir à nouveau, en fixant notre attention sur l'enseignement classique, cette période de trente années traversée d'événements graves, remplie de faits et d'idées.

Rouland avait respecté le système de 1852. Même, son rapport du 14 juin 1862 contient un véritable bulletin de santé de l'enseignement secondaire, plein de sérénité et d'optimisme. « Depuis l'adoption du nouveau plan d'études annoncé par Votre Majesté dans son décret organique du 9 mars 1852, il s'est fait de grands progrès. La confiance des familles est revenue aux écoles de l'État; le nombre des élèves s'est accru; le travail, plus régulier, plus soutenu, devient de jour en jour plus efficace; la discipline est excellente et comme spontanée. Les élèves, occupés d'études conformes à leurs aptitudes, à leur destination et à leurs goûts, en acceptent tous les devoirs sans difficulté. Ils trouvent, à la sortie des lycées et collèges, naturellement leur place dans la vie active, et on ignore de plus en plus ces

incertitudes qui jetaient autrefois tant de trouble dans les familles et qui multipliaient le nombre des jeunes gens déclassés au point d'en faire un danger public. Assurée désormais du triple concours de l'État, des communes et des familles, en tout ce qui concerne l'instruction secondaire, l'Université n'a donc, pour y maintenir le progrès et pour le consolider, qu'à persévérer dans une voie sérieusement éprouvée et aujourd'hui fermement consolidée. »

Ainsi s'exprimait Rouland, dix ans après la réforme de Fortoul, c'est-à-dire au bout de la décade qui, d'ordinaire, rend opportun un autre plan d'études. En réalité, le tableau de Rouland embellissait un peu les choses. V. Duruy voyait de plus près la vie universitaire. Le 5 novembre 1863, dans son *Exposé de la situation de l'Empire en ce qui concerne l'instruction publique*, il écrivait : « Tous les Conseils académiques de l'Empire, organes officiels de l'Université dans les départements, tout le corps enseignant de Paris, directement consulté, et l'opinion publique, réclamaient contre le régime appelé la bifurcation. » Dès son arrivée au ministère, V. Duruy avait un certain nombre d'idées arrêtées et mûries par l'expérience, tant en ce qui concerne l'enseignement classique que l'enseignement spécial. Nous avons vu la manière dont il traita le problème de l'enseignement spécial : voyons donc les mesures qu'il prit touchant l'enseignement classique.

⁂

V. Duruy commença par la restauration de la classe de philosophie. Le décret du 29 juin 1863 porte rétablissement de la classe de philosophie. L'article premier est ainsi conçu : « La classe de logique dans les Lycées reprend son ancien nom de classe de philosophie. » Le 11 juillet paraissait le programme des auteurs pour l'agrégation de philosophie. Le 14 juillet, un arrêté déterminait le programme de philosophie pour les classes des lycées et collèges. Ce programme comportait la psychologie, la logique, la morale et la théodicée. V. Duruy y attachait une grande importance. En clôturant, le 20 juillet, la session du Conseil impérial de l'Instruction publique, il prononçait une courte allocution, entièrement consacrée à l'enseignement de la philosophie rétablie « dans ses droits et son honneur ». « Nos écoles, disait-il, étaient découronnées, et notre enseignement ressemblait à une route embarrassée de ronces et d'épines qui menait au désert, au vide de l'âme. Vous avez voulu remplir

ce vide en y plaçant, dans toute leur grandeur et leur magnificence, les vérités morales qui sont le fonds commun de l'humanité et dont vivent les sociétés laïques. »

Dans son discours du 10 août, au Concours général des Lycées de Paris, le ministre faisait allusion de nouveau à l'enseignement de la philosophie et il y revenait encore dans son *Exposé* d'ensemble du 5 novembre : « La philosophie, disait-il dans ce dernier document, n'existait plus ni de nom ni de fait; elle a été replacée, par le décret du 29 juin 1863, au sommet de nos études, comme leur couronnement nécessaire. En même temps, l'agrégation de philosophie était rétablie et un des plus brillants concours dont l'Université ait gardé le souvenir en marquait l'inauguration. »

Outre l'enseignement de la philosophie proprement dite, la dernière classe des lycées et collèges, telle que V. Duruy la réorganisait en septembre 1863, comprenait, comme disciplines fondamentales, les sciences et l'histoire.

« En philosophie, porte la circulaire du 22 septembre, le temps sera partagé par portions égales entre les mathématiques, d'une part, et les sciences physiques et naturelles, de l'autre. Les mathématiques recevront, dans cette classe, des compléments indispensables que la seconde et la rhétorique ne comportaient pas et seront l'objet d'une révision générale. La physique, la chimie et l'histoire naturelle composeront un enseignement nouveau et complet que les élèves recevront pour la première fois. J'ai lieu d'espérer que la classe de philosophie ainsi reconstituée, reprendra toute l'importance qui doit lui appartenir dans l'ensemble de nos études. »

L'histoire faisait l'objet du décret du 23 septembre. Le lendemain, paraissait le programme d'histoire pour la classe de philosophie. Si on examine ce programme, on constate que, moyennant quelques inévitables retouches, il est la base du programme actuel de la classe de philosophie. Après des directives générales sur les transformations profondes intervenues, à partir du quinzième siècle, dans la constitution de la société européenne — *révolution politique* qui substitue d'abord la monarchie absolue aux dominations féodales, *révolution religieuse* qui divise le monde catholique et prépare l'avènement du principe nouveau de la tolérance, *révolution économique* qui crée le grand commerce et le capital mobilier, *révolution dans les arts* qui amène la Renaissance, *dans la philosophie* qui produit le libre examen, *dans les sciences* qui produit leur influence sociale —, on aborde

le XVIII[e] siècle et on insiste surtout sur le développement du XIX[e]. Ce sont les principaux événements et les traits essentiels de la civilisation contemporaine qui forment le fonds du programme. Il se termine par l'indication des « *caractères nouveaux de la société moderne* ». De sorte que, depuis le XV[e] siècle jusqu'à nos jours, on parcourt le cycle historique qui a vu se renouveler la civilisation.

Sans doute, on ne pouvait pas, en 1863, entendre les « grandes puissances » comme on l'entend aujourd'hui : l'unité allemande et l'unité italienne n'étaient pas faites; sans doute aussi, notre méthode historique plus exigeante nous a-t-elle rendus méfiants à l'égard d'une interprétation soucieuse de dégager la philosophie de l'histoire; sans doute enfin, l'accumulation des faits nous a-t-elle contraints de couper le programme; mais néanmoins, le cadre est établi et ce qu'on veut, encore aujourd'hui, c'est mettre les jeunes gens en face des réalités et des caractéristiques du monde contemporain. C'était également l'intention de V. Duruy. « Les jeunes gens, disait-il, dans son *Exposé* du 5 novembre, qui, quelques mois plus tard, seront des hommes, connaîtront désormais ce que, jusqu'à présent, on leur laissait ignorer, l'état politique, économique et social de la France et du monde. »

Le jour même où paraissaient les programmes, V. Duruy consacrait une Circulaire à préciser sa conception. Le but à atteindre est que « ceux qui, dans quelques années, feront les affaires du pays sachent de quelle manière ce pays a jusqu'à présent vécu... Tant que la guerre et les intrigues de cour ont été la grande affaire, Machiavel et l'histoire-batailles suffisaient. Aujourd'hui il faut autre chose. Les faits économiques ont pris une trop grande place dans notre société pour que l'histoire puisse les négliger, si elle veut rester ce qu'elle doit être : le trésor de l'expérience humaine et la maîtresse de la vie, *magistra vitæ*. L'Angleterre a pu traverser paisiblement une crise épouvantable, parce que ses ouvriers connaissent tout ce que nos jeunes gens ignorent encore : les ressorts si délicats de la production et de la vie économique. Nos misères de 1848 sont venues de cette ignorance. Grâce à cet enseignement, nos élèves, en sortant du lycée, ne tomberont plus dans l'inconnu. Nous leur aurons montré le terrain où, jusqu'à cette heure, ils marchaient sans guide et nous les aurons mis en état de comprendre les événements au milieu desquels la vie sérieuse vient les surprendre. Jeter un jeune homme dans la cité, sans lui avoir rien dit de l'organisation et des nécessités qu'il

y rencontre, c'est comme si l'on jetait dans la bataille un chasseur à pied avec l'armement des francs-archers de Charles VII. »

V. Duruy avait donc en vue de préparer les jeunes gens à la vie, à la vie qui les attendait et telle que le mouvement des siècles l'avait faite. « Faire des hommes et non pas seulement des bacheliers », disait-il le 7 juillet 1863, en ouvrant la session du Conseil impérial de l'instruction publique. Quelques semaines plus tard, le 10 août, dans son discours au Concours général, il ajoutait : « Lorsque, au bout de la dernière année d'études, nous ouvrons devant nos élèves la porte du Lycée, ils entrent dans l'inconnu. Fort au courant des choses de Sparte, d'Athènes et de Rome, ils savent encore ce qu'étaient un manoir féodal ou l'Œil-de-Bœuf de Versailles; mais ils ignorent la société dont ils deviennent membres actifs, son organisation, ses besoins, ses désirs, les grandes lois qui la régissent, et quel esprit de justice l'anime et la conduit. Les meilleurs sont, par leurs études, contemporains du siècle de Périclès, d'Auguste et de Louis XIV; aucun ne l'est de Napoléon III. De là, tant d'ignorance des choses au milieu desquelles ils sont destinés à vivre, tant d'erreurs et de déceptions, tant d'hommes enfin qui ne sont ni de leur temps, ni de leur pays. Nous avons une éducation *classique*, ce qui est un bien; mais nous n'avons pas une éducation *nationale*, ce qui est un mal. »

Par l'organisation de la classe de philosophie, avec l'empreinte que V. Duruy entendait lui donner, un remède était apporté à ce mal : une lacune du régime de 1852 était ainsi comblée. D'un côté, V. Duruy apercevait ce que le concept d'enseignement *classique* avait de trop étroit au regard des réalités contemporaines, et la nécessité de l'amplifier pour y incorporer les éléments d'une éducation *nationale*. De l'autre, il apercevait également ce que le concept d'enseignement secondaire avait, à son tour, d'insuffisant et la nécessité de l'ouvrir aux éléments d'une éducation *professionnelle*. Dans le premier cas comme dans le second, il cherchait une formule d'adaptation de l'enseignement aux faits, il cherchait à suivre le cours des choses et à faire remplir, par l'institution universitaire, sa fonction sociale.

Il énonçait ces idées et les mettait en pratique; il posait ces problèmes et s'avisait des solutions, dès son arrivée au ministère. Les circulaires et les actes relatifs à la classe de philosophie, comme à l'enseignement professionnel, sont de septembre ou octobre 1863. Au même moment, et toujours dès le début, il s'attaquait également au régime d'ensemble de 1852.

En effet, le décret du 2 septembre 1863 porte des « modifications à la bifurcation des études dans les lycées ». L'article premier est ainsi conçu : « L'enseignement commun aux classes de 6e, 5e et de 4e des lycées impériaux comprendra désormais la classe de 3e. Les deux sections d'enseignement littéraire et d'enseignement scientifique instituées par l'article 3 du décret du 10 avril 1852 commenceront à partir de la classe de seconde. »

Le 12 septembre paraissent de nouveaux programmes pour l'enseignement scientifique et, dans sa Circulaire du 22, V. Duruy faisait connaître ses intentions. « Je crois opportun, disait-il aux Recteurs, de vous adresser un supplément d'instructions qui ne laisse subsister aucun doute sur le but que je me suis proposé et sur les moyens de l'atteindre. Mon but actuel, le voici : Fortifier par un enseignement scientifique mieux coordonné et plus solide la culture intellectuelle de la section des lettres; fortifier et mûrir par l'enseignement littéraire d'une première année d'*humanités*, combiné avec celui des principes *mathématiques*, la culture intellectuelle des élèves de la section des sciences : relever ainsi des deux parts le niveau des études. Je ne m'occuperai, dans cette Circulaire, que des modifications qui sont, pour le moment, réalisables dans l'enseignement scientifique. »

Les programmes de 1852 avaient remplacé, dans la classe de rhétorique (lettres), les mathématiques par l'histoire naturelle et ils avaient introduit le cours de cosmographie dans la classe de seconde. Les programmes scientifiques de septembre 1863 placent l'histoire naturelle en philosophie, la cosmographie en rhétorique et instituent un cours de mathématiques régulier et suivi dans la classe de seconde et la classe de rhétorique. « L'expérience a démontré qu'il n'y a pas de succès à espérer dans l'étude des sciences exactes, et particulièrement de la géométrie, sans plusieurs années d'un enseignement progressif et continu. Désormais, la chaîne des mathématiques ne sera plus rompue en rhétorique par l'histoire naturelle. Les professeurs, chargés d'enseigner les sciences en philosophie, ne se plaindront plus de recevoir des élèves étrangers à toute notion sérieuse de géométrie. » De même qu'il avait restitué à l'enseignement de la philosophie « ses droits et son honneur », V. Duruy confère à l'enseignement des mathématiques toute sa portée et sa dignité.

Il ajoute, pour justifier cette mesure, un argument qui a sa valeur et qui concerne l'intérêt de certains élèves. « Il y avait, dit-il, toute

une catégorie d'élèves très intéressante qui se trouvait sacrifiée dans l'ancien ordre de choses : je veux parler de ceux qui désiraient poursuivre l'enseignement littéraire jusqu'à la fin de la rhétorique pour se diriger ensuite vers les écoles spéciales avec un esprit mieux cultivé et plus mûr. L'enseignement scientifique mutilé que ces jeunes gens d'élite avaient reçu dans les classes de lettres leur rendait l'accès de la classe de logique (sciences) fort difficile. Ils ne pouvaient s'y soutenir qu'avec un travail et des dispositions exceptionnels; aujourd'hui, ils arriveront avec une préparation meilleure et des chances de succès plus assurées. »

Cette mesure entraînait la suppression du baccalauréat scindé, à la fin de la classe de seconde, et elle établissait une certaine « égalité scientifique » entre la section des lettres et la section des sciences, puisque les meilleurs élèves de la section des lettres pouvaient, sans trop de heurt ni de difficulté, passer de la classe de rhétorique (lettres) à la classe de logique (sciences) et aborder ainsi la préparation aux grandes écoles du gouvernement.

Le report de la bifurcation après la classe de 3e n'était du reste, dans l'esprit de Duruy, que l'amorce d'une mesure plus importante et plus radicale. En effet, le décret du 4 décembre 1864 mettait fin au régime de la bifurcation; il faisait cesser la division des élèves des classes d'humanités en deux sections, l'une d'enseignement scientifique, l'autre d'enseignement littéraire. En outre, le même décret instituait une classe de mathématiques élémentaires qui pouvait comprendre deux années, l'une de mathématiques préparatoires, l'autre de mathématiques élémentaires. Le plan d'études du 24 mars 1865 complétait et achevait la réforme introduite par le décret du 4 décembre 1864. Une seule division groupait tous les élèves jusqu'à la classe de philosophie comprise. Après la philosophie, s'ouvrait, pour les candidats aux écoles du gouvernement, un cycle d'études scientifiques comprenant trois classes : la classe de mathématiques préparatoires, celle de mathématiques élémentaires, celle de mathématiques spéciales. Bien que tous les élèves fussent réunis dans la même classe jusqu'en philosophie, il était tenu compte de ceux qui ne souhaitaient pas faire une scolarité classique complète : ces derniers étaient autorisés à abandonner les études classiques en troisième ou en seconde et à passer directement dans la classe de mathématiques préparatoires. C'était la réédition d'une mesure analogue prise sous la Restauration. Le plan de 1865 se présentait ainsi comme un système sta-

bilisé, avec sa section unique comportant, jusqu'à la philosophie, un programme de culture littéraire et scientifique à la fois; puis, après la philosophie, son cycle de classes scientifiques, d'où la culture littéraire n'était pas complètement absente.

***

La défaite de 1870 provoqua un examen de conscience universitaire. Une sorte de cri d'alarme fut poussé par Jules Simon, dans une Circulaire, restée fameuse, du 27 septembre 1872. Jules Simon s'était attaché à réformer moins le régime des études que les méthodes de travail. « Au fond, disait-il lui-même, je n'ai pas touché au programme des études, je l'ai laissé tel que je l'ai reçu des mains de mes prédécesseurs. On enseignait, avant ma Circulaire du 27 septembre 1872, les langues vivantes, l'histoire, la géographie; on a continué, après elle, d'enseigner le latin et le grec. Je ne vois absolument de nouveau que le cours d'hygiène, fait aux élèves de philosophie en dehors des heures de classe, et qui ne comportait, en tout, que six heures dans l'année. J'ai augmenté d'une heure environ par quinzaine, le temps donné à l'histoire et à la géographie. J'ai transféré du temps d'étude au temps des classes et élevé de deux heures à trois heures le cours de langues vivantes; enfin, j'ai demandé aux professeurs de lettres de donner un peu plus de temps à l'étude de la langue et de la littérature françaises » (1).

Ces changements, concernant l'hygiène, l'histoire, la géographie, les langues vivantes, le français étaient peu de chose et J. Simon en présente aisément la justification. Le programme des leçons d'hygiène a été rédigé par l'Académie de médecine et « partout où les médecins ont montré du talent et du zèle, ces leçons ont été très bien accueillies et ont produit d'heureux résultats » (2). L'histoire et la géographie avaient besoin d'être soutenues. Une enquête, menée en 1871, par MM. Levasseur et Himly, inspecteurs généraux de l'ins-

(1) Jules Simon, *La réforme de l'enseignement secondaire*. Paris, Hachette, 1874, pp. 302-303.
(2) Jules Simon, vol. cit., p. 303.

truction publique, avait fait ressortir le défectueux état du matériel d'enseignement de la géographie et la grave ignorance en histoire des élèves de philosophie (3). Une Commission, composée de professeurs, d'officiers d'état-major, d'officiers de marine, sous la présidence de M. Guigniaut, réunit une ample documentation sur l'état des études d'histoire et de géographie; cent trente-sept mémoires lui furent adressés; le rapport de la Commission, inséré au Bulletin administratif du 24 juin 1872, montre assez la nécessité de relever cet enseignement. Aussi bien, après la guerre, un cri général dénonçait les lacunes de notre éducation en géographie et en histoire. Quant aux langues vivantes, elles n'étaient pas mieux connues en 1870 que l'histoire et la géographie. Leur horaire fut augmenté, après examen de la question par une Commission présidée par M. Saint-René Taillandier, professeur de littératures étrangères à la Sorbonne, Secrétaire général du Ministère; les proviseurs et professeurs furent consultés; quatre inspecteurs généraux s'informaient sur place du niveau des études. Enfin, pour ce qui est des lettres, Jules Simon avait recommandé des exercices de langue et de littérature françaises.

Les divers changements étaient, certes, justifiés. Pour tous, le ministre avait procédé par enquêtes et il s'était appuyé sur l'avis d'autorités compétentes. Mais, d'une part, il rencontrait la résistance des autres disciplines, en particulier celle des disciplines classiques. Car, si peu qu'on touchât à l'horaire, il fallait, ou surcharger la journée de travail scolaire, ou prendre sur le temps consacré aux disciplines traditionnelles. Le problème ouvert depuis le début du siècle était toujours le même. Introduire un enseignement nouveau, c'était porter atteinte aux enseignements anciens. Et ceux-ci, à la moindre alerte, avaient un réflexe de défense qui jouait à plein. « J'ai bien peu surchargé, comme durée, la journée de nos enfants, dit J. Simon, mais il ajoute : « Si peu que ce soit, il faut savoir sur quoi le prendre; car, on s'en souvient, la journée était trop pleine. J'ai bien cherché; je n'ai trouvé que trois moyens : suppri-

(3) « Dans certain Collège, pas un élève de la classe de philosophie n'a pu répondre à cette question : Qu'est-ce que le traité d'Utrecht ? En rhétorique, à cette question : Qui est-ce qui a gagné la bataille de Marengo ? Réponse : Jourdan. Quel est le principal port de l'Allemagne ? Réponses : Francfort, Kiel; puis, un autre : Brême. Qu'est-ce que le Zuiderzée ? Réponse : une île, sans qu'aucun élève de la classe sourcillât. » Cf. Jules Simon, vol. cit., p. 308.

mer les vers latins, diminuer le nombre des thèmes, et, en général, celui des devoirs écrits » (4).

Cette fois, nous allons saisir tout ce que la question avait d'irritant. Jules Simon ajoutait à l'horaire régulier des études, bien justement et bien peu, sans doute; mais ce qu'il ajoutait, il le prenait, en partie, aux disciplines qui avaient un crédit assuré. Plus encore, il modifiait l'enseignement de ces disciplines. Il les respectait, au besoin, dans leur cadre et la place qu'elles détenaient; mais il les modifiait par l'intérieur; il s'avisait de changer le nombre et la nature des exercices traditionnels; en un mot, il faisait une réforme apparemment plus modeste, en réalité plus profonde et plus grave que celle des programmes, il pensait à une réforme des méthodes d'enseignement et de la pédagogie des langues anciennes.

Tel était bien, en effet, le caractère le plus nouveau, le plus important, le plus contesté des idées contenues dans la circulaire du 27 septembre 1872. Ce document était adressé directement aux Proviseurs, comme si le ministre voulait souligner par là qu'une réforme n'aboutit que dans la mesure où les chefs d'établissements et les professeurs la prennent à leur compte, y collaborent, la regardent comme l'expression de leur propre pensée et de leur propre désir de perfectionnement pédagogique. Aussi bien, dès le début, J. Simon précisait-il l'esprit selon lequel il entendait travailler : « Beaucoup de personnes me demandent, disait-il, de faire en une fois, dans l'Université, de grandes réformes. Je résiste à leurs prières et à mes désirs, parce qu'en matière d'enseignement il vaut mieux procéder par des améliorations successives. C'est là, surtout, qu'il faut agir à coup sûr et qu'il n'est pas permis de risquer des expériences... Nous devons donc nous résigner à marcher lentement, à consolider dans ses parties essentielles l'établissement que nous avons entre les mains, à l'améliorer peu à peu; et il faut renoncer à la gloire de le transformer d'un seul coup » (5).

Une réforme universitaire, pour répondre aux besoins et pour prendre corps dans la réalité, doit résulter d'une action réciproque entre le ministre et le personnel. « Il sera nécessaire aux professeurs de se concerter, soit pour l'application des mesures que je viens de rappeler, soit pour l'étude des plans de réforme que vous

(4) J. Simon, vol. cit., p. 315.
(5) J. Simon, vol. cit., p. 399.

me transmettrez, en leur nom, à la fin de l'année scolaire » (6). J. Simon institue des réunions mensuelles de professeurs, sous la présidence du Proviseur. On pourra même, d'accord avec le Recteur, diviser en plusieurs groupes les professeurs de lettres et d'humanités. L'assemblée des professeurs, réunie dans la quinzaine qui suivra la rentrée des classes, élira un Conseil, présidé par le Proviseur ou, en son absence, par le doyen d'âge, composé d'un nombre de membres en rapport avec l'importance de l'établissement et chargé de fonctions analogues à celles du Conseil de l'ordre des avocats. C'est la première fois que le corps des professeurs est ainsi organisé en Assemblée générale, avec son Conseil, son secrétaire, ses réunions mensuelles, ses procès-verbaux. « L'institution des réunions mensuelles et du Conseil, dit J. Simon, n'imposera aux professeurs qu'un léger accroissement d'occupations pour un très grand avantage. Elle aura pour résultat de resserrer les liens qui les unissent et d'augmenter leur influence, leur sécurité et leur dignité. Nos établissements auront ainsi une vie propre, une histoire, des traditions » (7).

Ayant posé sa méthode administrative et créé l'organisme pédagogique qui assurera l'unité de vues dans l'établissement, condition nécessaire de toute réforme utile, J. Simon passe en revue les divers points sur lesquels il souhaite attirer l'attention ou apporter un changement : gymnastique, exercices militaires, équitation, escrime, natation, promenades, leçons d'hygiène, enseignement des langues vivantes, histoire et géographie, modifications à apporter dans l'enseignement du latin et du grec, — urgence de ces modifications; classes élémentaires; récitation des leçons; le thème; le vers latin; la version; les interrogations, l'explication des auteurs; les exercices de langue et de littérature françaises; l'usage de la bibliothèque, la méthode de lecture; résumé des observations précédentes sur l'enseignement du latin et du grec; examens trimestriels, concours généraux.

Dans cet inventaire scolaire très poussé, les innovations les plus hardies concernent les langues anciennes. Le thème apparaît à J. Simon comme un exercice qui tient trop de place dans l'enseignement. Il convient surtout aux langues vivantes. Pour les langues

(6) J. Simon, vol. cit., p. 400.
(7) J. Simon, vol. cit., p. 402.

mortes, les thèmes, réduits en nombre, devraient être empruntés aux textes anciens eux-mêmes : « Le corrigé serait une page d'un auteur classique » (8). Quant à exercer « pendant plusieurs années, les élèves à traduire des morceaux d'écrivains français » et « à attacher d'autant plus de prix au résultat, que le morceau sera plus difficile, plus éloigné, par la pensée et la forme, du tour d'esprit des anciens, c'est là un travail plus curieux qu'utile » (9). La part du vers latin doit être également réduite. Il faut supprimer les compositions et les prix de vers latins. Sans doute, il est bon de s'intéresser au mécanisme de la prosodie et à l'analyse de l'harmonie poétique des Latins; mais, quant à inventer, imaginer, choisir les mots, disposer les ornements du style et faire œuvre de littérateur ne le peut-on dans la langue maternelle? Les pastiches de poésie latine, médiocres pour la plupart, n'ont guère cessé d'être un jeu de l'esprit où le succès est sa propre fin » (10). La version est un excellent exercice; mais on prend beaucoup de temps à dicter les textes latins : ne pourrait-on diminuer le nombre des versions et tirer un avantage de l'explication des auteurs ?

L'explication des auteurs est l'exercice sur lequel doit se trouver comme centrée la préoccupation des professeurs et auquel revient la première place. Il permet la classe vivante, l'emploi de la méthode interrogative, un échange perpétuel d'idées. Le texte de l'explication ne sera pas tiré de recueils de morceaux choisis, *Excerpta, Conciones* ou *Selectae*. « Il faut étudier une littérature dans ses chefs-d'œuvre et prendre pour maîtres d'une langue ceux qui la savent. Les plus grands écrivains ont des passages faciles à traduire et dont le sens est à la portée des plus jeunes esprits. Le professeur ne fait pas tout expliquer; il résume un passage; il s'arrête sur l'autre; en même temps qu'il donne une leçon de langue, il fait connaître à son jeune auditoire l'époque, l'histoire, le caractère de l'auteur, celui de l'ouvrage qu'ils ont dans la main... Ces littératures grecque et latine, qu'on leur (aux élèves) annonce comme si riches, leur doivent paraître bien pauvres, à la façon dont on les leur fait connaître, grâce au système d'explication qui a prévalu et qui les cantonne dans quelque recoin du vaste pays qu'on leur promettait de par-

(8) J. Simon, vol. cit., p. 418.
(9) J. Simon, vol. cit., p. 418.
(10) J. Simon, vol. cit., p. 419.

courir » (11). Les professeurs eux-mêmes sont trop accoutumés à expliquer, en fin de classe, un passage de quelques lignes, ce qui exige « une préparation moindre ou de moindres connaissances; et, comme il faut trouver à admirer toujours, même sur le plus mince échantillon, la critique et l'analyse se sont égarées plus d'une fois dans les minuties, et l'on a cherché des beautés douteuses dans les petites choses, faute d'espace et perspective pour reconnaître les beautés véritables » (12).

En résumé, « il faut transformer des méthodes qui ont vieilli et abandonner des exercices dont l'inutilité est universellement reconnue ». J. Simon recommande donc de supprimer les compositions et les prix de vers latins; de diminuer les thèmes et de ne maintenir les compositions en thème latin que jusqu'à la classe de cinquième inclusivement; de restreindre la part de la version, de faire de l'explication des auteurs, en classe, et de la préparation de l'explication, en étude, l'instrument principal de la pédagogie latine; d'instituer, à partir de la quatrième, des compositions et des prix de langue et de littérature françaises, en se souvenant que « le dix-septième siècle même, si admirable qu'il soit, a un peu usurpé » (13).

⁂

La Circulaire du 27 septembre paraissait, les 2 et 3 octobre, dans le *Journal officiel*. Dès le 6 octobre, Mgr Dupanloup, évêque d'Orléans, demandait aux supérieurs et professeurs de ses petits séminaires de ne tenir « aucun compte » de la circulaire ministérielle, et cela pour deux raisons : d'abord, parce que, disait-il, « les améliorations raisonnables, indiquées par M. le Ministre, sont depuis longtemps la règle de votre enseignement »; ensuite, parce que, « quant aux modifications radicales, si le Conseil supérieur n'y avise et si l'Université les subit, elles seront la ruine des Humanités et le renversement définitif de la haute éducation intellectuelle en France ». Le 31 décembre 1872, dans une *Seconde Lettre* (14), ana-

(11) J. Simon, vol. cit., pp. 421-422.
(12) J. Simon, vol. cit., p. 427.
(13) J. Simon, vol. cit., p. 425.
(14) Mgr Dupanloup, *Seconde Lettre* de M. l'Évêque d'Orléans aux Supé-

lytique et circonstanciée, Mgr Dupanloup reprenait la question et discutait à fond les instructions de J. Simon.

Sans doute, il y a « quelques points sur lesquels on est d'accord ». Les réunions de professeurs et les Conseils d'enseignement existent dans les petits séminaires. Les examens de passage et les examens trimestriels y sont en honneur. La culture physique n'y est pas négligée. On se garde seulement « d'oublier qu'une maison d'éducation n'est pas une caserne » et l'on ne va pas jusqu'à exercer les élèves au maniement des fusils Snider et des chassepots : ce « beau zèle » pour la préparation militaire est « assez inattendu chez un Ministre de l'Instruction publique qui, il y a peu d'années, dans une lettre adressée au Congrès de Lausanne, tenu en 1869 par la *Ligue internationale de la paix et de la liberté*, et présidé par M. Victor Hugo, se vantait d'avoir demandé à la tribune « française la suppression des armées permanentes » et qui, en effet, disait au Corps Législatif sous l'Empire : « Le soldat, inutile au dedans pour la justice, n'est même pas nécessaire à la frontière » (15).

Mais Mgr Dupanloup a hâte d'en « arriver à la partie capitale de la circulaire, aux innovations désastreuses qu'elle introduit et impose » (16). Le souci de l'Évêque d'Orléans est de maintenir la force et le renom des humanités, fondées sur l'étude des langues et des lettres antiques. J. Simon lui-même est obligé de reconnaître l'importance capitale des études classiques et de déclarer « que ce serait un véritable crime que de les supprimer ou même d'en diminuer l'importance » (17). Et pourtant, ajoute Dupanloup, « ce crime, il le commet », en faisant « contre l'étude des langues anciennes le plus grand effort qui ait été tenté contre elles depuis la Convention » (18). « Il leur retranche le temps... il leur retranche l'honneur ! Ces vigoureux exercices qui les constituaient, les études grammaticales, le thème, la version écrite, les compositions latines, toute cette robuste et salutaire gymnastique de l'esprit, il l'abandonne... Il les déshonore autant qu'il peut dans l'esprit des élèves et des

rieurs et professeurs de ses petits séminaires sur la Circulaire de M. le Ministre de l'Instruction publique relative à l'enseignement secondaire. Paris, Charles Douniol, 1873.

(15) Mgr Dupanloup, *op. cit.*, pp. 9-10.
(16) Dupanloup, *op. cit.*, p. 10.
(17) Dupanloup, *op. cit.*, p. 12.
(18) Dupanloup, *op. cit.*, p. 12.

maîtres... Non, non, c'est un coup mortel que M. Jules Simon leur porte et, par conséquent, à l'éducation nationale, à l'esprit français » (19).

A son tour, Dupanloup passe en revue la grammaire, le thème, la version et l'explication orale, les compositions latines et les vers latins. D'après lui, le Ministre est parti d'un point faux. Il a cru voir la cause du déclin incontestable des études classiques dans le maintien des méthodes anciennes et traditionnelles. C'est, au contraire, dans l'abandon de ces mêmes méthodes qu'il faut la trouver. En sorte que le remède doit être cherché dans une réhabilitation et une reviviscence des méthodes éprouvées, et que c'est un véritable leurre que de recourir à des méthodes nouvelles.

La grammaire, à laquelle s'en prend J. Simon, est la base de la langue, *pueris necessaria* disait Quintilien. Nicole n'était pas, quoi qu'on prétende, d'un avis différent, non plus que Bossuet. Le rudiment de Lhomond reste excellent. « Pauvre rudiment que j'ai appris autrefois par cœur si facilement, s'écrie Dupanloup, je ne te savais ni si coupable, ni si tyrannique ! » (20). Quant à la grammaire qui, pour éviter des « procédés empiriques » et des règles réputées dogmatiques, se fonderait sur la philologie et sur la comparaison des langues, elle dépasse les possibilités enfantines. On doit donc continuer, malgré J. Simon, à faire apprendre des règles par cœur, « car les Circulaires ministérielles ne changeront pas d'autorité la nature des enfants ni le fond des choses » (21).

De même, c'est à tort que J. Simon condamne les exercices écrits et, particulièrement les thèmes. On ne pense efficacement que la plume à la main. Les écoliers n'ont que trop de tendance à laisser courir leurs idées un peu dans tous les sens. Le devoir écrit fixe la réflexion. Dupanloup cite un mot de Talleyrand : « Il est bien plus doux et plus paresseux de lire que d'écrire. » En outre, le thème est l'exercice le meilleur pour apprendre la langue. Les enfants, dit Dupanloup, « ont plus d'esprit que de jugement » et les petits citadins, par exemple, qui ont puisé de bonne heure, dans la conversation, la fréquentation du monde ou la lecture, quelque vernis, « sont généralement plus forts en version qu'en thème : non qu'ils

(19) Dupanloup, *op. cit.*, p. 15.
(20) Dupanloup, *op. cit.*, p. 16.
(21) Dupanloup, *op. cit.*, p. 17.

comprennent mieux le fond du latin, mais ils *devinent* plus vite et expriment plus facilement ce qu'ils ont deviné » (22). Rollin, dont J. Simon se réclame indûment, Dussault, Fénelon ont tous fait l'éloge du thème et les pays étrangers ont, à cet égard, des principes bien différents de ceux de J. Simon.

J. Simon fait encore fausse route quand, supprimant les thèmes à partir de la cinquième et diminuant le nombre des versions, il compte sur les explications d'auteurs et les préparations qu'elles exigent. Qu'il s'agisse de Tacite, Horace ou Sophocle, d'une phrase de Plutarque ou d'une période de Démosthène, le mot à mot, la reconstitution exacte de l'ordre des termes, le travail soigné restent indispensables. Suivant une expression de Cuvillier-Fleury, le système de J. Simon aboutit à la « paresse organisée ». « Il faut faire peu et bien, dit Dupanloup; très peu et très bien; jamais rien à peu près. » Il ajoute que ce qui fait la culture, c'est le *perfectum*, le *consummatum : perfecte intellecta perficiunt intellectum.* « *L'à peu près*, au contraire, affaiblit et dissipe les facultés. Une seule page bien étudiée, bien sue, vaut mieux que mille pages vaguement parcourues et dont il ne reste rien » (23).

Il ne faut pas que J. Simon, en réduisant de moitié les narrations, dissertations, discours latins, ait l'illusion de réparer cette perte par les exercices de langue et de littérature françaises. Les auteurs latins cesseront d'être des modèles. Tout ce qui a fait la force et le bon goût français sera touché. Car c'est par les maîtres latins qu'il faut apprendre à bien écrire en français. « On sait qu'Arnauld, consulté un jour par un jeune homme sur l'exercice le plus utile pour apprendre à écrire, répondit : Lisez Cicéron. — Mais c'est en français, reprit l'interlocuteur, que je veux écrire. — Lisez Cicéron » (24). J. Simon a dit que le lieu commun, en latin, « devient une nécessité ». Il le devient bien plus, répond Dupanloup, en français. En effet, en français, les jeunes gens « sont presque toujours communs, vulgaires », car ils ne savent couramment que le français de leurs récréations. » En latin, au contraire, l'entrave de la langue bride l'imagination et la familiarité; la facilité, qui va jusqu'à la niaiserie romantique, n'est pas latine; le latin a une vertu fortifiante

(22) Dupanloup, *op. cit.*, p. 28.
(23) Dupanloup, *op. cit.*, p. 39.
(24) Dupanloup, *op. cit.*, p. 42.

pour l'esprit parce qu'il oblige à vaincre des difficultés; rien ne fait plus réfléchir les élèves et « tout est dans ce mot » (25). « Au petit séminaire, lorsque je visite les salles d'étude, il m'est arrivé quelquefois de deviner quels étaient ceux des élèves qui travaillaient à faire des vers latins : à leur visage plus recueilli, à leur regard plus animé, à leur application extraordinaire, à leur front incliné sur le cahier, je le devinais » (26).

En résumé, J. Simon marche à la ruine des humanités. Sans doute, il a raison de constater le déclin des études classiques; mais il a tort d'imputer ce déclin à la pratique de méthodes appuyées par les esprits les plus autorisés en matière d'éducation intellectuelle et morale. Le déclin des études classiques est dû à la « frivolité » contemporaine, au « goût d'amusement », à la « mollesse universelle », à « l'affaiblissement des caractères » qui « énervent tout », font que la discipline se relâche et que les fortes habitudes de travail se perdent. Il est dû aussi aux progrès de l'utilitarisme qui jette un « grand discrédit » sur les lettres et sur les études littéraires. Il est dû au baccalauréat qui substitue la préoccupation de l'examen à celle de la formation de l'esprit. Il est dû, surtout peut-être, à la surcharge des programmes.

« On y a mis trop de choses, dit à ce sujet Dupanloup, et trop de chaque chose; à l'étude du latin et du grec, que M. le Ministre prétend ne pas amoindrir, tout en la mutilant, on avait ajouté, déjà et il le fallait bien, les langues vivantes; puis est venue une nouvelle invasion de l'histoire, par elle-même si facilement envahissante : tous les faits de l'histoire, chez toutes les nations, dans tous les siècles, depuis l'origine du monde jusqu'à nos dernières révolutions; plus de géographie aussi, plus de mathématiques, plus de sciences naturelles, physique, chimie, géologie, etc... A quoi il faut bien ajouter encore tout ce qui constitue l'éducation physique : la gymnastique, l'escrime, l'équitation, la natation; en outre, d'après la Circulaire, l'exercice du fusil et l'école de peloton; enfin, les arts d'agrément, le dessin et la musique : cours accessoires, dira-t-on, mais auxquels on tient encore plus qu'à tous les autres, pour la plupart des jeunes gens... Eh bien ! je ne craindrai pas, Messieurs, de redire que c'est là un des coups les plus funestes portés aux

(25) Dupanloup, *op. cit.*, p. 47.
(26) Dupanloup, *op. cit.*, p. 48.

bonnes études, le plus funeste de tous : c'en est le renversement radical, inévitable, absolu. Et pourquoi? me dira-t-on? Eh! par cette raison bien simple : qu'on ne peut pas tout faire à la fois sous peine de ne rien faire de bon » (27).

⁂

Entre J. Simon et Dupanloup, il y a plus que l'opposition de deux personnalités : il y a celle de deux systèmes. J. Simon et Dupanloup s'accordent bien pour constater le déclin des humanités et pour dénoncer au moins une cause : l'accroissement des programmes. J. Simon s'explique sur ce point : il a procédé à des additions avec discrétion, après enquêtes, sur propositions fondées; il n'a pas été possible de faire autrement; les additions sont une nécessité. Mais, dès lors, elles doivent aller de pair avec des retranchements et, surtout, dans le cadre plus touffu des programmes, il est indispensable de modifier les méthodes d'enseignement du latin. Sans doute, il ne faut pas diminuer la valeur éducative du latin; mais il faut la chercher ailleurs que dans ce *perfectum*, ce *consummatum*, lentement, laborieusement et, dans quelque mesure, artificiellement obtenu. Il faut la chercher dans la comparaison des langues, dans la vie et l'évolution des mots, dans une orientation plus directe du latin vers le français, dans les larges perspectives plus que dans les trop fines analyses, dans une nouvelle utilisation du français, dans un chevauchement continuel entre les deux langues plutôt que dans un recours unique, indépendant et trop complaisant au latin. En d'autres termes, le latin ne peut vivre qu'en révisant sa pédagogie et en s'insérant, non sans ingéniosité, non sans ardeur légitime, dans des programmes où naguère il eut toute la place, mais qui, désormais, le débordent.

Que répond Dupanloup ? Qu'à changer de méthode, on ruinera le latin; qu'on a mis trop de choses dans les programmes; qu'à vouloir tout faire, on ne fait rien de bon. Sans doute; et Dupanloup traite la question avec son talent de polémiste, son expérience personnelle des choses dont il parle, sa perspicacité d'homme du métier;

(27) Dupanloup, *op. cit.*, p. 54.

sa *Seconde Lettre* contient une foule de remarques justes. Cependant, il n'aborde pas le fond du problème, tel que lui-même le pose. Oui ou non, les programmes se sont-ils accrus ? Oui ou non, ces accroissements étaient-ils inévitables ? Si oui, n'entraînent-ils pas quelque conséquence pour le temps à consacrer au latin et pour la manière de l'enseigner ? Les exercices et les méthodes qui valaient lorsque le latin était le fond de l'enseignement, continuent-ils à s'imposer maintenant que le latin fait partie d'un système d'études différent ? N'y a-t-il pas lieu d'envisager une sorte d'adaptation du latin à l'ensemble du système d'études ? En définitive, Dupanloup gémit sur le malheur du temps, mais le problème pédagogique des rapports entre le latin et les autres disciplines, il ne le traite pas. Au contraire, J. Simon n'élude pas ce difficile problème. Il pense qu'un effort de rénovation doit être fait pour continuer l'étude du latin dans l'ensemble des programmes nouveaux, pour ne pas sacrifier cette étude, pour en tirer une valeur éducative. Il faudra nécessairement recourir à d'autres moyens de pédagogie latine, mais le dilemme est le suivant : ou bien, on accepte les programmes et leurs conséquences; ou bien, on rejette les programmes; dans ce dernier cas, on empêche l'histoire, la géographie, les langues vivantes, c'est-à-dire une bonne part du monde contemporain, de pénétrer dans les classes.

En définitive, la lutte est donc entre une tradition qui a conservé son prestige et, d'autre part, le désir d'ouvrir une fenêtre sur le monde contemporain; elle est entre une conception qui veut garder les positions acquises et une conception qui veut en conquérir quelques-unes.

En étudiant l'enseignement spécial, nous avons vu toutes les difficultés qu'il avait eues pour se faire reconnaître comme enseignement secondaire. Entre le jeune enseignement spécial et le vieil enseignement secondaire, il y avait une lutte de conceptions, deux tournures d'esprit qui s'affrontaient, deux regards différents sur le monde et la vie. Le débat entre deux idéologies que nous avons rencontré, à l'occasion de la création et du développement de l'enseignement spécial, nous le retrouvons ici, entre J. Simon et Dupanloup, à propos de l'enseignement classique. C'est, *mutatis mutandis*, un débat de même nature; mais il se pose, cette fois, au sujet du latin; il porte sur le point le plus névralgique de tous; J. Simon touche au cœur même des *humanités :* V. Duruy voulait modifier

le concept d'enseignement secondaire; J. Simon, le concept d'enseignement classique. En un sens, l'audace était plus grande encore chez J. Simon que chez Duruy.

***

Par son livre aussi riche d'observations et de pensée que modeste de titre, *Quelques mots sur l'instruction publique en France* (28), Michel Bréal intervenait dans la controverse. Il passait en revue presque toutes les questions qui étaient susceptibles de se poser sur l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Il rejoint, en particulier, J. Simon dans la critique des méthodes en usage pour l'enseignement du latin et dans la manière même d'entendre la classe dans les lycées.

Il dénonce, à son tour, l'enseignement habituel de la grammaire, l'arsenal des règles, le catalogue des exemples, tout ce qui réduit à une sorte de formulaire mnémotechnique l'apprentissage du latin. « La grammaire de Lhomond, envisagée à ce point de vue, dit-il, est un chef-d'œuvre. Après avoir donné la règle *Deus est sanctus* et *Credo Deum esse sanctum*, l'auteur ajoute : « Si cependant le nom qui précède était au génitif, il faudrait mettre l'adjectif à l'accusatif. Exemple : il importe à un jeune homme d'être laborieux, *refert adolescentis esse impigrum* ». On n'a jamais poussé plus loin, continue M. Bréal, l'art d'ignorer les raisons des choses. Armé de la grammaire de Lhomond, l'écolier n'a plus besoin de penser : il a un mécanisme qui travaille pour lui... Ce n'est pas que des grammaires nouvelles n'aient été et ne soient encore publiées; mais, sauf deux ou trois exceptions, l'esprit de Lhomond circule à travers toutes. Il est triste d'ajouter que, depuis vingt ans, nous avons plutôt reculé qu'avancé... Loin d'exercer la raison des enfants, la méthode usitée dans nos classes est faite pour émousser le coup d'œil grammatical » (29).

Mêmes doléances de M. Bréal au sujet du thème, tel qu'il est pratiqué. « ... Pour l'écolier, c'est une besogne ingrate et triste... On prend des passages de Bossuet, de Fénelon, de Rollin qu'un

(28) Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*. Paris, Hachette, 1872.

(29) M. Bréal, vol. cit., pp. 171, 172, 173.

humaniste de profession serait souvent embarrassé pour transporter en latin. Plus les idées sont modernes, plus le professeur attache de prix au tour de force. Voici le commencement d'un thème naguère donné en quatrième : « L'humanité était un sentiment si étranger au peuple romain, que le mot même qui l'exprime manque dans la langue. » Notez que toute invention de mot, fût-elle appuyée sur l'analogie la plus stricte, est absolument interdite. Le principe qui prévaut dans l'Université est celui de Cellarius : *nil analogiae tribuimus si auctoritas absit.* Les élèves qui réussissent dans ces sortes de casse-tête sont loués et récompensés; on publie leurs copies dans un journal scolaire. Souvent le maître, pour finir, donne lui-même sa traduction, sorte de bouquet destiné à clore ces fêtes du latinisme » (30).

Exercice artificiel qui n'a guère d'utilité que pour sept ou huit élèves sur soixante (31), auquel il peut donner une « certaine souplesse d'esprit et un développement précoce du sentiment littéraire ». M. Bréal préfère les *extemporalia,* « déjà recommandés par Rollin (32), les versions, les explications de textes, la lecture des auteurs anciens. Il cite Rabelais : « Nous lisions par forme de jeu Sophocles ou Aristophanes ou Euripides, et quelquefois Démosthènes, Cicero, Virgilius, Horatius... A cinq heures, au logis à répéter et voir dans nos livres les lieux alléguez, jusques après six... Puis, nous soupions et lisions en grec et en latin. » « C'est ainsi, poursuit M. Bréal, qu'à Toulouse, en 1545, on entendait les études classiques » (33).

En somme, ce que souhaite M. Bréal c'est que l'enseignement du latin soit rendu moins conventionnel et plus intéressant, plus vivant. Pour cela, il faudrait changer non seulement la tradition pédagogique, mais aussi la manière même d'entendre la classe et l'étude. Dans les Lycées, « personne ne niera que le principal travail se fait à l'étude » (34). En classe, se fait seulement le travail de contrôle. En réalité, le principal travail devrait se faire en classe, par une collaboration entre le professeur et les élèves. Avec adresse, M. Bréal trace le tableau de la classe, telle qu'elle se fait ordinairement et celui de la classe, telle qu'il voudrait qu'elle se fît.

(30) M. Bréal, vol. cit., pp. 206, 207, 208.
(31) M. Bréal, vol. cit., p. 208.
(32) M. Bréal, vol. cit., p. 208.
(33) M. Bréal, vol. cit., p. 217.
(34) M. Bréal, vol. cit., p. 188.

« Voyez ce professeur dans sa chaire. Tout en parcourant et en signant les cahiers de correspondance, il fait réciter des leçons. Puis, un élève lit les leçons du lendemain. Le professeur distribue ensuite les copies corrigées des jours précédents. Arrive la correction des devoirs : c'est l'exercice principal, qui réclame le temps le plus long. Cette correction terminée, le professeur dicte un devoir à faire; la dernière demi-heure est employée à traduire la page de latin ou de grec que les élèves ont dû préparer d'avance » (35).

C'est tout autre chose que M. Bréal voudrait voir. « C'est, dit-il, la confection et non la correction du devoir qu'il importe au professeur de diriger. Là est la place où se montreront son expérience, son instruction, ainsi que son attachement pour les enfants. Aussitôt la matière dictée, tout le monde se met à l'œuvre. Les élèves n'auront entre les mains, à moins d'une autorisation expresse, ni grammaire ni dictionnaire. C'est du maître que viendront les explications et les renseignements nécessaires. A ce moment, le professeur devient vraiment le dispensateur de la science et le régulateur des esprits. Conduire les élèves jusqu'au point d'où ils doivent apercevoir la solution d'une difficulté et s'arrêter à temps pour leur donner le mérite de la résoudre; lancer toute la classe sur la piste d'une idée ou d'un mot; éloigner d'un geste ou d'un clignement d'yeux une sottise qui se montre; faire sortir la bonne réponse attardée sur les lèvres d'un élève intimidé; interroger tantôt la classe tout entière et tantôt un seul, suivant qu'il s'agit de provoquer une réponse prompte ou une réponse méditée; encourager le faible en lui ménageant quelque bonne trouvaille juste au moment où son attention allait se ralentir; réserver sa sévérité pour les forts et accueillir, de leur part, une mauvaise réponse comme un manquement envers la classe et envers eux-mêmes : voilà le vrai rôle du professeur et toutes les fois qu'il y sera fidèle, personne, même parmi les derniers, ne sera tenté de se désintéresser du travail commun » (36).

De telles pages, et il y en a plusieurs, dans le livre de M. Bréal, de même observation vécue et de même valeur suggestive, mériteraient de figurer dans une anthologie pédagogique.

A cette époque, M. Bréal faisait partie d'une sorte de *Conseil de*

(35) M. Bréal, vol. cit., p. 187.
(36) M. Bréal, vol. cit., pp. 194-195.

perfectionnement, d'une Commission officieuse réunie par J. Simon pour l'étude des questions se rattachant à la réforme de l'enseignement secondaire. Cette Commission, présidée par le Ministre, comprenait, en outre, Bersot, Janet, Jourdain, Mézières; Eugène Manuel, chef du cabinet, en était le secrétaire.

J. Simon encourageait des travaux comme ceux de Félix Deltour qui, le 27 novembre 1872, donnait lecture, au Conseil académique de Paris, d'un important mémoire sur l'*Enseignement secondaire classique* en Allemagne et en France (37). S'appuyant sur une documentation précieuse, l'auteur comparait le régime scolaire, l'organisation du travail, l'économie des examens, les méthodes pédagogiques en vigueur dans les deux pays. Il justifiait les réformes de J. Simon par l'exemple de l'étranger qui lui-même s'était approprié quelques traditions bien françaises, celles de Port-Royal ou de Rollin, ou la pensée de quelques-uns de nos maîtres en matière de philosophie de l'éducation.

***

Cependant, les événements généraux, d'une part, la discussion pédagogique, d'autre part, devaient tourner contre J. Simon et contre ceux qui, comme lui, proposaient d'appliquer à l'étude du latin un effort de renouvellement.

En effet, J. Simon était bientôt oblige de quitter le ministère. Le 18 mai 1873, un décret de Thiers séparait le ministère des Cultes de celui de l'Instruction publique et confiait le premier à M. de Fourtou, le second à Waddington. Puis, Thiers lui-même, en difficultés avec l'Assemblée Nationale, donnait sa démission. Le 25 mai, par décret de Mac Mahon, le ministère des Cultes était de nouveau réuni à celui de l'Instruction publique et Batbie se trouvait le véritable successeur de J. Simon.

La période historique de l'*Ordre moral* commençait. Avec Grévy et Jules Ferry, J. Simon dirigeait la *gauche républicaine*. L'Ordre moral impliquait la restauration des disciplines monarchiques, reli-

(37) F. Deltour, *De l'Enseignement secondaire classique* en Allemagne et en France, Mémoire lu au Conseil académique de Paris le 27 novembre 1872, avec des notes et documents nouveaux sur l'état de l'enseignement secondaire en France en 1879. Paris, Hachette, 1880.

gieuses, éducatives : Batbie ne pouvait que rompre avec les errements de son prédécesseur.

En ouvrant, le 10 juin 1873, la session du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique, il rappelait que le Conseil ne s'était pas réuni depuis trois ans. Il ajoutait : « Si l'enseignement était livré aux caprices des Ministres qui passent, les maîtres de la jeunesse éprouveraient les plus grands embarras, et, ne reconnaissant plus la bonne voie au milieu de ces secousses, ils perdraient leur temps et celui de leurs élèves dans les marches et contremarches qui leur seraient commandées par une volonté trop puissante et trop mobile. Vous êtes le frein qui arrête ces mouvements dangereux... »

Ce principe formulé, le Ministre posait la question soulevée par la Circulaire de J. Simon, dont l'examen allait constituer « la partie principale » des travaux de la session. « Vous examinerez les modifications qui ont été exposées dans la Circulaire ministérielle du 27 septembre 1872 et vous nous direz si elles doivent être préférées aux anciennes méthodes d'enseignement. C'est là une question de premier ordre et vous l'étudierez avec d'autant plus de soin que tous les professeurs, dans l'enseignement public ou privé, prêtent une vive attention à vos délibérations sur cette matière et attendent de savoir ce que vous déciderez pour régler leur méthode sur votre vote. »

Le rapporteur de la Commission constituée à cet effet et dont Dupanloup faisait partie, était M. Patin, doyen de la Faculté des Lettres de Paris.

Dans son rapport, M. Patin rappelle très exactement l'état de la question, tel que J. Simon lui-même l'avait établi.

« On reprochait, non sans fondement, à nos études, dit M. Patin, qu'une part trop faible y était faite à l'explication, à la lecture des classiques grecs, latins et même français; qu'ils n'étaient étudiés que par fragments et qu'on quittait le Collège sans en emporter une connaissance suffisante. Il paraissait nécessaire que, dans toutes les classes, l'étude de notre langue et de notre littérature reçût de plus grands développements et qu'indépendamment des récitations d'usage et, si on pouvait l'obtenir, de la lecture des œuvres, elle donnât lieu, comme les langues et les littératures anciennes, à des exercices appropriés. Des besoins nouveaux rendaient désormais obligatoire l'étude des langues étrangères et, particulièrement, de l'allemand et de l'anglais. Enfin, on s'en était douloureusement

convaincu, une étude plus sérieuse et, par là, plus utile, de la géographie était devenue indispensable. Que d'objets nouveaux à faire entrer dans un cadre déjà bien rempli ! et cela sans détriment pour ce qui avait fait jusque-là le fond même des études classiques, et dont l'auteur de la Circulaire réclamait lui-même énergiquement le maintien dans d'éloquentes paroles qu'il est à propos de reproduire :

« Ce n'est pas à titre de curiosité historique et comme objet d'érudition, que nous voulons les maintenir (les langues anciennes) dans le programme commun et en faire la base de toute éducation libérale : c'est parce que les civilisations grecque et romaine sont la forme la plus parfaite du développement de l'esprit humain, et qu'on ne saurait renoncer à les étudier dans leur propre langue et à recevoir directement, de tant de maîtres incomparables, les plus hautes leçons de l'art, de la morale et de la logique. Nous sommes bien d'accord sur cela et la conséquence inévitable, c'est qu'il faut enseigner les langues anciennes aussi bien que par le passé, en moins de temps, par d'autres moyens. »

« Ces moyens, ajoutait Patin, la Circulaire les a cherchés dans un changement complet de méthode. »

Que vaut, au regard de la Commission du Conseil Supérieur, ce changement complet de méthode ?

L'explication des auteurs, en classe, et leur préparation à l'étude devenues presque le seul devoir de l'élève; quelques versions de loin en loin; la suppression des thèmes à partir de la quatrième; la disparition des vers latins : ce sont des « conséquences assurément regrettables du nouveau système d'études prescrit par la Circulaire ».

« Fallait-il, demande Patin, substituer si complètement le nouveau système à l'ancien ? Il eût mieux valu, semble-t-il, tâcher de les concilier, car ils ont l'un et l'autre leurs avantages. »

Les communications orales, en classe, entre professeurs et élèves sont une chose excellente, mais qui n'est pas nouvelle; l'étude détaillée de textes choisis n'a jamais empêché non plus le bon professeur de faire de plus larges incursions dans l'ensemble de l'œuvre d'un auteur; la préparation à l'étude aidée d'une traduction risque beaucoup d'amoindrir le travail de l'élève, et, par conséquent, le profit qu'il peut tirer de l'étude du latin. Par ailleurs, le thème a été discrédité à tort. Les *extemporalia* dont on fait grand état valent surtout pour les petites classes. Les vers latins constituent, pour la composition, le style, le sentiment littéraire et esthétique, un excel-

lent exercice auquel on doit rester fidèle. Les *Excerpta,* les *Narrationes,* les *Conciones,* sont « aussi instructifs qu'agréables » et n'ont « rien d'incompatible avec cette connaissance de l'ensemble des grandes œuvres qu'on a toute raison de souhaiter, de recommander à la jeunesse studieuse ». Dans les petites classes, l'*Epitome historiae sacrae* et le *De Viris* et autres livres spéciaux « pour lesquels la Circulaire s'est montrée bien sévère » sont très habilement faits « et l'on ne voit pas trop par quoi, dans la latinité proprement dite, on pourrait les remplacer ».

En somme, en débarrassant, certes, son rapport de tout ce qui pourrait ressembler à de la polémique, Patin rejoint les conclusions de Dupanloup. Tout ce que J. Simon recommande, la communication orale entre le professeur et les élèves, la classe vivante, la lecture des auteurs, les horizons ouverts sur des ensembles, cela s'est toujours fait et pratiqué. Quant à ce que J. Simon apporte de nouveau, le transfert de valeurs qu'il opère de tels exercices à tels autres, c'est cela qui constitue la partie contestable et regrettable de la Circulaire. La Commission conclut donc à un retour pédagogique et à la réhabilitation des méthodes anciennes. La réforme de J. Simon était mise en échec au Conseil Supérieur.

⁂

Le 4 août, présidant la distribution des prix du Concours général, Batbie évoquait la question méthodologique soulevée par la Circulaire de J. Simon et réglée par le Conseil Supérieur. Il faisait allusion à ces « exercices longuement éprouvés, mais que la mollesse de notre temps a tenté de secouer comme s'ils n'étaient qu'une fatigue inutile » et il ajoutait : « Vaut-il mieux substituer à ce labeur fortifiant, des lectures étendues sur les textes, pour mettre dans les esprits une connaissance d'ensemble des chefs-d'œuvre de l'antiquité grecque et latine ? »

« Nous n'ignorons pas, répondait-il, que ces lectures rapides, où l'esprit est presque passif, seraient plus attrayantes que des travaux qui exigent de l'activité et de la peine; nous croyons qu'elles seraient moins fécondes. Soyez sûrs d'ailleurs que, dans quelques années, ces exercices faciles ne seraient pas mieux traités et que nos successeurs, imitant notre désir d'éviter les fatigues inutiles, supprimeraient entièrement l'étude des langues anciennes, sous prétexte

qu'elles ne seraient plus en rapport avec les besoins des sociétés modernes. Arrêtons, Messieurs, ce mouvement destructeur et rappelons-nous les paroles que prononçait, il y a près de quarante ans, à pareille époque et à cette place, le dernier survivant de ces trois illustres professeurs que les applaudissements de la Sorbonne poussèrent, sous la Restauration et le gouvernement de Juillet, aux plus hautes fonctions de l'État : « Trop de gens, disait M. Guizot, pourraient se laisser porter à croire que l'instruction doit être surtout prompte, facile, l'éducation complaisante et que les longs travaux, les règles sévères sont désormais hors de saison. Les études dans nos écoles et les lumières, aussi bien que les mœurs dans la société, porteraient bientôt la peine de cette présomptueuse erreur. »

Enfin, rappelant le rôle du Conseil Supérieur dans la controverse pédagogique ouverte par la Circulaire de J. Simon, le Ministre déclarait : « J'ai eu la bonne fortune, au moment où j'entrais aux affaires, de pouvoir appeler auprès de moi un corps considérable qui, pour la plus grande partie, est composé de membres élus par les libres suffrages de leurs collègues. Le Conseil Supérieur, à la presque unanimité, s'est prononcé en faveur des anciennes méthodes d'enseignement et a demandé le rétablissement des exercices supprimés. (*Bravos.*) ... Si, parmi les hommes qu'emporte le mouvement de la société moderne, il en est qui n'ont pas le loisir de consacrer leurs enfants aux grandes études classiques, qu'ils suivent la pente de leurs intérêts et n'exigent pas, sous couleur d'égalité, que l'enseignement descende pour tous au même niveau. (*Applaudissements prolongés.*) »

C'était une singulière façon d'interpréter la Circulaire de 1872 que de prêter à J. Simon l'idée de vouloir provoquer un abaissement général du niveau des études.

Du moins, Batbie avait-il la satisfaction d'adresser, le 18 septembre 1873, une Circulaire aux Proviseurs qui, à un an d'intervalle, faisait antithèse à celle de J. Simon.

Batbie reprenait l'éloge des exercices traditionnels; il retenait les directives contenues dans le rapport Patin et il terminait en invitant les Proviseurs à veiller à l'exécution de résolutions adoptées d'après l'avis du Conseil Supérieur. « Elles sont (ces résolutions) dans ma ferme conviction, disait-il, propres à maintenir le niveau des études classiques. Faut-il croire, comme certains l'affirment, ajoutait-il, que notre société, parce qu'elle est démocratique, n'a pas besoin d'une instruction soignée au même degré que les sociétés aristocra-

tiques ? Nous reconnaissons que la durée du séjour dans les lycées n'est pas compatible avec toutes les positions et que la jeunesse ne peut pas, tout entière, être élevée comme l'étaient, dans l'ancienne société, les fils des familles les plus riches. Mais à cette objection ont déjà répondu des institutions d'une incontestable utilité. »

Le Ministre faisait allusion, par ces mots, à l'enseignement spécial qu'il présentait comme de nature à accueillir des élèves pouvant se contenter d'une instruction plus courte et plus pratique que l'instruction classique. Que l'on fît droit, par l'enseignement spécial, à certains besoins de la société contemporaine, Batbie le trouvait légitime; mais que l'on invoquât ces mêmes besoins et des considérations de temps et des accroissements de programmes pour toucher à l'enseignement classique, comme J. Simon avait prétendu le faire, c'est ce qui lui paraissait inadmissible. « Nous ne voulons pas, si l'enseignement spécial s'élève, que l'enseignement classique soit affaibli ou abaissé. » Et, pour finir, Batbie dénonçait la manie des innovations : « Nous n'aurons pas la faiblesse de faire des concessions, pas plus en ce point qu'en tout autre, à cet esprit de bouleversement, sans but comme sans règle, qui entreprend d'innover pour innover, et détruit des choses excellentes sans pouvoir rien mettre à la place d'équivalent. »

⁂

Le résultat, c'est que le plan d'études du 23 juillet 1874, signé par M. de Cumont, portait le poids de la doctrine de Dupanloup, de Patin, de Batbie. J. Simon n'aura pas de peine à le résumer d'un mot : « On se souvient peut-être, dira-t-il, que, pendant mon administration, j'avais proposé quelques additions et quelques retranchements. On a conservé les additions et renoncé aux retranchements. C'était la pire des solutions » (38).

Du moment, en effet, que l'on abandonnait la réforme des études latines proposée par J. Simon, réforme qui eût modifié, de manière sensible, l'économie générale de la vie scolaire et l'emploi de la journée de travail, on ne pouvait guère prendre sur les autres disciplines, alléger les programmes par ailleurs et récupérer du temps.

La Circulaire du 16 août 1874 qui accompagne les nouveaux programmes et qui établit comme un bilan du plan d'études, traduit,

(38) J. Simon, vol. cit., p. 302.

malgré tout, un effort pour faire la balance entre ce qu'on ajoute et ce qu'on retranche.

Dans l'ensemble, dit-on, les programmes sont restés les mêmes et, sauf pour le latin, conformes aux indications de 1872. Néanmoins, quelques modifications sont signalées.

Pour la première fois, le programme d'histoire de la philosophie a donné lieu à une rédaction. L'ancien programme ne contenait que cette mention « embarrassante par sa brièveté » : Notions *d'histoire de la philosophie*. Le nouveau programme porte que « ces notions d'histoire de la philosophie doivent être sommaires, sauf sur deux points où le professeur devra entrer dans quelques développements : 1° Socrate, Platon, Aristote; 2° Bacon, Descartes, Malebranche, Leibniz et Locke ». Au *Gorgias*, « ouvrage difficile à analyser », le Conseil Supérieur a substitué le *Phédon*, auquel s'ajoute le *Septième livre de la République* qui contient « la belle allégorie de la caverne, une esquisse de la dialectique et de la théorie des idées ». La *République* de Cicéron et les *Tusculanes* sont remplacées par les deux premiers livres du *de Finibus bonorum et malorum*; les *Lettres* de Sénèque, par le *Manuel d'Epictète*; les *Réflexions sur la géométrie en général* et l'*Art de persuader* de Pascal par l'*Entretien de Pascal avec M. de Saci* « qui résume tout le plan des *Pensées* ». Enfin, Leibniz est introduit pour la première fois dans le programme. Au total, on n'obtient pas un allègement.

Les programmes d'histoire et de géographie sont maintenus, avec quelques simplifications et quelques ajouts. « Les programmes de langues vivantes sont constitués pour la première fois. Les brèves indications portées au plan d'études pour cet enseignement dans chacune des classes ne pouvaient suffire. » La physique, qui devra être enseignée suivant la méthode expérimentale, comporte quelques changements. La définition de la *chaleur spécifique*, de la *calorie*, la notion de l'*équivalent mécanique de la chaleur* sont introduites, pour la première fois, dans l'enseignement; par « compensation », « on se borne à la définition de la *chaleur de fusion* et à la définition de l'état *hygrométrique*, tandis qu'autrefois, ces deux questions devaient être traitées complètement ». Quelques suppressions dans l'étude de l'*Electricité* et du *Magnétisme*; une seule addition, le *galvanomètre*. En *Optique*, les nouvelles découvertes de l'*analyse spectrale* ont exigé une addition ainsi conçue : *Spectre des diverses sources lumineuses*. L'ancien programme portait : *Lunette astronomique*; le nou-

veau mentionne : *Principe de la lunette astronomique*, ce qui réduit le développement de la question et permet d'ajouter le principe du *Microscope* et du *Télescope*. Enfin, en chimie, une question nouvelle a été introduite dans le programme : *Notions sommaires sur les matières organiques et leur constitution.*

Dans la Circulaire du 16 août, on présente les additions comme indispensables et l'on s'efforce de faire ressortir que ces additions sont, presque toutes, compensées par des réductions. Ce document manifeste le soin avec lequel on a lutté contre des accroissements de programmes, mais aussi les concessions inévitables qu'on a dû faire, soit à l'histoire et géographie, soit aux langues vivantes, soit à des sciences en mouvement comme la physique et la chimie. En dépit qu'on en ait, les programmes suivent une loi d'extension et la résistance même qu'on oppose à cette loi ne fait qu'en souligner la force.

Un Tableau de l'emploi du temps, joint à la circulaire, entre dans le détail de la journée scolaire et représente « une moyenne générale de la distribution des classes, des récréations, des études, etc..., dans les Lycées et Collèges de Paris ». Ce tableau est donné à titre indicatif. La circulaire reconnaît que chaque établissement a sa vie propre et ses nécessités particulières. Du moins, ce tableau attire, comme la Circulaire elle-même, l'attention sur ce fait important que des programmes d'études ne sauraient être élaborés ni appliqués sans égard aux possibilités pratiques des enfants, au nombre d'heures dont ils disposent pour le travail personnel, au temps qu'il faut judicieusement répartir entre la classe et l'étude, l'étude et la récréation, la préparation des devoirs et le repos.

***

Nous en arrivons à un moment, — et la question ne disparaîtra plus de l'ordre du jour pédagogique, — où il devient difficile d'introduire dans les programmes une matière nouvelle et peut-être même quelques chapitres nouveaux. C'est ici que J. Simon attendait ses contradicteurs. Les programmes de 1874 étaient faits comme si la Circulaire de 1872 n'avait pas existé, du moins quant aux retranchements qu'elle envisageait. Dès lors, J. Simon aura beau jeu à s'écrier en 1874 : « Les élèves, qui étaient autrefois surchargés, sont écrasés maintenant; de sorte que, d'une part, ils se fatiguent outre

mesure, et que, de l'autre, à force de vouloir trop apprendre, ils n'apprennent rien » (39).

Le grief que Dupanloup dirigeait contre J. Simon, ce dernier le reprend contre les auteurs du plan de 1874. Les élèves, disait Dupanloup, n'apprendront rien en latin, avec la méthode de J. Simon; les élèves, répondait J. Simon, apprendront mal le latin et ils n'apprendront rien de ce qu'on veut leur apprendre, car on a aggravé le mal dont ils souffraient. Les quelques retranchements mentionnés dans la Circulaire du 16 août sont largement compensés par des additions de programmes auxquelles nul ne peut échapper. Ce n'est pas sur ces retranchements qu'on peut compter pour libérer tant soit peu l'élève. Il fallait se tourner vers le latin et essayer du nouveau sur les antiques disciplines. A ne pas vouloir le faire, on obstrue les journées. Les programmes sont riches, mais leur rendement pauvre. La contradiction est certaine et les idées directrices de la Circulaire de 1872, un moment combattues par le Conseil Supérieur que, dans un discours du 10 juin 1873, Batbie nommait le « corps conservateur le plus élevé et le plus puissant de notre organisation universitaire », ont pour elles la force même des choses.

Tel est le sens général de l'ouvrage que J. Simon publiait en 1874, sous le titre *La réforme de l'enseignement secondaire*. Après avoir évoqué la plupart des questions relatives au *but de l'enseignement secondaire*, à l'*éducation physique*, à l'*éducation intellectuelle*, l'auteur terminait en montrant que toutes ces questions, si nombreuses et si variées fussent-elles, n'en faisaient qu'une et se ramenaient au même problème fondamental : le problème des rapports entre l'éducation et la société, entre la préparation de la jeunesse et les exigences de la vie.

« J'arrête ici mes réflexions, disait-il, parce que je ne puis songer à parcourir tout le programme et qu'il ne s'agit pas de tracer des règles pour chaque étude, mais d'arracher nos enfants à un système qui les fatigue dans leur corps, les affadit dans leur esprit, les affaiblit dans leur volonté, les prépare pour une société qui n'est plus et les livre à notre temps agité et à nos mœurs démocratiques, sans les avoir armés pour la bataille de la vie. Il faut dresser l'inventaire des idées et des besoins de notre époque, et voir si tout est suffisamment représenté, si rien n'est superflu dans l'instruction de notre

(39) J. Simon, vol. cit., p. 302.

jeunesse. On a jeté sur elle un charme qu'il faut rompre. Elle ne fait qu'écouter, il faut qu'elle parle. On lui impose l'étude, il faut qu'elle l'aime. On surcharge sa mémoire, il faut redresser son jugement et forger son âme. On jette dans le même moule une génération entière; il faut respecter, aimer et développer l'originalité » (40).

Il ajoutait : « La France est à refaire par l'éducation. Je demande à Dieu de nous donner pour cela la paix, la liberté et la conscience de ce qui nous manque. Pour du courage, nous en avons ! » (41).

Cette dernière affirmation manifeste le ferme dessein de continuer l'action entreprise; J. Simon, au surplus, publiait, en annexe à son livre, la Circulaire de 1872; il ne s'avouait pas vaincu et comptait sur l'avenir : la réforme de 1880 lui donnera raison.

(40) J. Simon, vol. cit., p. 396.
(41) J. Simon, vol. cit., p. 397.

CHAPITRE II

LA RÉFORME DE 1880 : JULES FERRY « LES LEÇONS DE CHOSES A LA BASE DE TOUT »

« On a cru trop facilement, en 1873, que la question était enterrée, écrivait l'Inspecteur général Félix Deltour; on a oublié que certaines idées, une fois lancées, tombent pour un moment, mais ne meurent pas » (1).

Effectivement, de 1872 à 1879, de nombreux ouvrages avaient repris l'idée d'une réforme de l'enseignement secondaire classique. Les *Essais sur l'Instruction publique*, de Ch. Lenormant; *La Réforme dans l'Éducation*, de Saugeon; *Les Études classiques et l'Enseignement public*, de Milsand; les *Études au jour le jour sur l'Éducation nationale*, de Félix Pécaut; l'*Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e^ siècle*, de Gabriel Compayré; la brochure de Théry, *Projet d'une réforme dans l'enseignement des langues anciennes*; tous ces travaux maintenaient et retournaient le même problème, celui de l'organisation, des programmes et des méthodes de l'enseignement secondaire.

En 1879, la *Réforme de l'Enseignement public* de Th. Ferneuil (2) eut un succès considérable. Une deuxième édition de ce livre parut en 1881. L'auteur, attaché surtout au développement de la démocratie, se préoccupait d'un enseignement public susceptible de convenir à l'état politique et social du pays. Il consacrait donc ses réflexions à l'ensemble de l'enseignement : primaire, secondaire, supérieur, ainsi qu'à l'enseignement féminin. Mais il accordait à l'enseignement secondaire le principal de son effort. A ses yeux, l'enseignement secondaire contemporain devait affecter une structure nou-

(1) F. Deltour, *De l'Enseignement secondaire classique en Allemagne et en France*. Paris, Hachette, 1880, p. 72.

(2) Th. Ferneuil, *La Réforme de l'enseignement public*. Paris, Hachette, 1879.

velle. Le rapport entre l'enseignement classique et l'enseignement spécial ne répondait pas aux besoins sociaux. En fait, l'enseignement spécial était un enseignement tard venu, créé à côté de l'enseignement classique et considéré, par comparaison avec ce dernier, comme un enseignement de second plan. Or, suivant Ferneuil, le véritable enseignement *général*, dans la France de ce dernier quart de siècle, est celui qu'on appelle *spécial* et le véritable enseignement *spécial* est, au contraire, celui qu'on nomme *classique* et qu'on réserve, par erreur, à la grosse majorité de la population scolaire.

L'enseignement réformé doit se fonder sur une assise où tous les élèves de l'enseignement secondaire se rencontrent et suivent les mêmes cours jusqu'à l'âge de quatorze ou quinze ans. Ce premier enseignement commun est l'enseignement fondamental, l'enseignement de base que tous, quelles que soient les spécialisations futures, ont intérêt à fréquenter et qui comporterait, pendant quatre ou cinq ans, toutes les matières figurant au programme de l'enseignement secondaire spécial. Puis, cette éducation générale une fois donnée, viendraient des sections spéciales : la première, pour les élèves se destinant aux écoles du gouvernement; la seconde, pour ceux qui se prépareraient aux professions industrielles, agricoles ou commerciales; la troisième, pour ceux qui resteraient fidèles aux lettres anciennes. L'enseignement secondaire comprendrait ainsi deux cycles: l'un, d'enseignement secondaire *commun*; l'autre, d'enseignement secondaire *spécial*; l'un, d'enseignement secondaire *moyen*; l'autre, d'enseignement secondaire *supérieur*. Cette économie nouvelle des études aboutirait à créer trois catégories d'élèves, répondant à la diversité des fonctions sociales. L'enseignement porterait ainsi la marque de son temps. Il serait aménagé en fonction de l'aménagement même des carrières, dans la complexité et la variété du monde ambiant. Il ne sacrifierait en rien la qualité des études classiques pour ceux qui les aiment et qui les auraient choisies; mais, en même temps, il assurerait un lien visible entre les études et leur utilisation.

Ici, le problème est pris de haut, avec des vues d'ensemble. Ferneuil n'était pas un universitaire, un homme du métier. La perspective générale l'emporte chez lui, malgré l'intérêt et l'originalité de l'idée qui anime son livre, sur la connaissance vécue des réalités scolaires, des habitudes, des traditions, de l'état d'esprit du personnel et des familles; mais l'ébranlement donné à l'opinion n'en était peut-être que plus direct.

⁂

Sur le plan universitaire, F. Deltour faisait paraître, en 1880, un *Mémoire*, lu au Conseil académique de Paris le 27 novembre 1872, suivi de notes et de documents nouveaux sur l'état de l'enseignement secondaire en 1879 (3). Le Mémoire de 1872 est inspiré par des idées analogues à celles qui dictaient à J. Simon sa fameuse Circulaire. Ce sont les mêmes idées que F. Deltour reprend, précise et complète.

Il se plaint, notamment, de l'abus des devoirs écrits et du choix des genres de sujets. Il rappelle l'intervention heureuse de J. Simon; mais il note qu'après son départ, « on s'est hâté de revenir aux anciennes habitudes ». « Les élèves, dit-il, n'ont gagné à ces essais de réforme qu'une aggravation de leur tâche hebdomadaire. Car on a rétabli tous les exercices supprimés par la Circulaire de 1872, mais on a maintenu, en même temps, dans les programmes, ceux qui devaient remplacer les premiers, c'est-à-dire les compositions françaises (analyses, biographies, narrations, lettres, etc...). Il est vrai que ces devoirs français, exclus, sauf en rhétorique, des concours généraux et des concours académiques, ont un rôle tout à fait secondaire. Souvent, les professeurs croient entrer dans les vues des inspecteurs généraux en faisant la place très petite à ces exercices. Nous en avons vu qui, *par prudence*, s'abstenaient de les faire inscrire sur le cahier de textes de leur classe; ils nous ont fait eux-mêmes cet aveu » (4).

Il proteste contre les « brillants monologues des professeurs et il cite Montaigne: « On ne cesse de criailler à nos oreilles, comme qui verserait dans un entonnoir, et notre charge ce n'est que redire ce qu'on nous a dit. Je voudrais qu'il corrigeast cette partie, et que de belle arrivée, selon la portée de l'âme qu'il a en main, il commençast à la mettre sur la montre, luy faisant gouster les choses, les choisir et discerner d'elle-mesme : quelquefois luy ouvrant le chemin, quelquefois le luy laissant ouvrir. Je ne veux pas qu'il invente et parle seul; je veux qu'il escoute son disciple parler à son tour... Il est bon qu'il le face trotter devant lui, pour juger de son train,

(3) F. Deltour, *De l'Enseignement secondaire classique en Allemagne et en France*. Paris, Hachette, 1880.

(4) F. Deltour, vol. cit., p. 29, n. 1.

et juger jusques à quel point il se doibt ravaller pour s'accommoder à sa force » (5).

Pour cela, il est indispensable que le nombre des élèves par classe soit réduit. « Voilà pourquoi les maîtres de Port-Royal n'en recevaient jamais plus de dix à quinze; voilà pourquoi Rollin insiste partout sur une limite très sévère. Nos grands Lycées, comme les collèges des Jésuites, se sont bien écartés de cette mesure; de là surtout, le rôle modeste qu'y joue l'enseignement oral » (6). Deltour reconnaît d'ailleurs que, depuis quelque temps, l'administration s'efforce de multiplier le nombre des sections; mais tout s'enchaîne : pour que l'enseignement soit davantage un enseignement oral et vivant, avec dialogues, échanges de questions et de réponses entre le maître et les élèves, il faut que l'effectif des classes soit réduit; pour que l'effectif des classes soit réduit, il faut créer des sections nouvelles, ce qui amène, d'une part, la nomination de professeurs nouveaux et ce qui, d'autre part, soulève le difficile problème des locaux scolaires.

L'auteur réclame, tout au moins, des examens de passage, présidés par un délégué du Ministre qui assurerait l'impartialité des épreuves et l'autorité des décisions prises. « Ces examens, note-t-il, institués par M. J. Simon, ont été essayés en mars 1873; après le changement de ministère, ils ont été supprimés » (7).

Il faut changer le système des concours et réagir, à cet égard, contre la plus tenace et la plus prestigieuse des traditions. Il y aurait toute une histoire à écrire sur le rôle des concours dans la vie des Lycées et Collèges. Deltour rappelle ses propres souvenirs. De 1834 à 1842, « le concours s'étendait à toutes les classes, depuis la sixième, et, dans chaque classe, à toutes les facultés ». En 1852, on réduisit le nombre des compositions et les élèves ne furent admis à concourir qu'à partir de la quatrième. « Au temps de nos études, l'unique pensée de tous, proviseur, censeur, professeurs, élèves, était le concours général; sans cesse, on nous rappelait ces grandes journées où nous devions porter haut le drapeau de notre Collège; c'est vers ce but qu'on dirigeait tous nos exercices, tous nos efforts. Hélas ! pour préparer ce grand et chanceux combat que notre proviseur lui-

(5) F. Deltour, vol. cit., pp. 37-38.
(6) F. Deltour, vol. cit., p. 38.
(7) F. Deltour, vol. cit., p. 39, n. 1.

même appelait « une loterie où le travail assurait seulement un bon numéro », que d'heures enlevées à nos jeux, à nos promenades, à ces exercices du corps si nécessaires à la santé physique et à la santé morale de l'enfant! Entassés dans la sombre salle de la bibliothèque de Louis-le-Grand, près de la cuisine et de la cordonnerie qui nous envoyaient leurs âcres odeurs, nous passions trois heures du jeudi et, souvent, du dimanche, courbés sur nos livres ou occupés de nos rédactions d'histoire.

« Un jour, M. Alexandre, inspecteur général, entra dans cette salle où étaient réunis non seulement des mathématiciens, des philosophes et des rhétoriciens de dix-huit à dix-neuf ans, mais des enfants de douze à quatorze ans. Il y trouva un de ses jeunes amis: « Quoi! vous aussi, mon enfant, s'écria-t-il. A votre âge, vous êtes renfermés ici, au lieu d'aller respirer et courir ! Eh ! mes amis, quand j'étais écolier, j'avais des prix au concours général, et cependant, je ne manquais pas les promenades, je jouais aux barres, je jouais à la balle; je ne connaissais pas la retenue volontaire. Notre éminent proviseur répondit, comme il en avait le droit, que « le temps manquait pour les tâches de tout genre que les règlements prescrivaient. Réduisez vos programmes, dit-il, simplifier les questions que vous donnez dans les concours, et alors nous changerons de régime ! » (8).

Nous aurions encore beaucoup à retenir de l'étude de F. Deltour. Ici, les choses sont vues de près; le sujet est serré; l'analyse se développe à même la réalité scolaire. Nous retrouverons presque tous les points évoqués : la question des exercices, la forme de l'enseignement, la réduction des effectifs, l'institution des examens de passage, et enfin la préoccupation décisive que nous avons vu comme surgir tout à coup, à l'occasion de la visite de M. Alexandre et de la réponse du proviseur (9).

***

La réforme de 1880 fut précédée d'un acte de première importance: la réforme du Conseil Supérieur par la loi du 27 février 1880.

Le Conseil, tel que la loi nouvelle l'organisait, comprenait soixante membres. Il était composé des représentants de l'Institut, du Collège

(8) F. Deltour, vol. cit., pp. 80-81.
(9) M. Pierrot Deseilligny.

de France, de l'École Normale, des diverses Facultés, des grandes Écoles, auxquels s'ajoutaient les délégués élus des agrégés des Lycées, des licenciés des Collèges et des maîtres de l'enseignement primaire. Par contre, les représentants des divers cultes, du Conseil d'État et de la Cour de cassation cessaient d'en faire partie.

Le projet de réforme venait donc devant une Assemblée renouvelée, groupant, du haut en bas de l'échelle, toutes les catégories de l'intelligence universitaire et dans laquelle E. Dreyfus-Brisac saluait les États-Généraux de l'Université (10).

A la séance d'ouverture, le 31 mars 1880, Jules Ferry, Ministre de l'Instruction publique, soulignait cette nouveauté. « Oui, pour la première fois, l'Université, après une longue période d'épreuves et de mécomptes, échappant aux ingérences, au règne de la défiance et de la compression, rentre en maîtresse dans son bien et dans son rôle. Elle n'était, depuis trente ans, qu'une administration; elle est, à partir de ce jour qu'on a le droit de qualifier de mémorable, un corps vivant, organisé et libre... Le régime nouveau se résume en ces mots qui sont la formule même de la logique et du bon sens : le gouvernement des études entre les mains des hommes d'études. »

Nouveauté dont on peut dire, effectivement, qu'elle était de grande portée : non seulement parce que les différentes catégories du personnel étaient appelées à siéger dans une haute Assemblée, à prendre part à ses délibérations et à ses votes; mais encore parce que l'élection de délégués au Conseil Supérieur amenait les professeurs des diverses spécialités à échanger leurs idées sur l'enseignement; il en résultait un mouvement d'intérêt dans l'Université, un travail intérieur, des analyses préalables, la détermination de courants pédagogiques et d'opinions collectives; les problèmes relatifs à l'établissement des programmes ou à la mise au point des méthodes devenaient davantage la chose de tous et provoquaient une réflexion en profondeur.

***

J. Ferry exposait au Conseil les trois points de l'ordre du jour déjà arrêté par la section permanente : *réforme du baccalauréat;*

(10) E. Dreyfus-Brisac, *Les Réformes de l'Enseignement secondaire en France,* Revue Internationale de l'Enseignement, 1881, t. I, p. 4.

réforme des méthodes; principes organiques et distribution du plan d'études.

La réforme du baccalauréat visait à supprimer la composition du discours latin, « exercice stérile et suranné » et à la remplacer par « une épreuve en français portant sur l'ensemble du programme littéraire et historique des trois classes d'humanités ». Les interrogations et explications de textes devaient également porter sur « l'ensemble des auteurs étudiés dans ces trois classes ». Ainsi, le baccalauréat devenait vraiment, selon son sens historique, le couronnement des études, au lieu d'être la sanction d'une préparation « mnémonique et mécanique ».

La réforme des méthodes était dominée par un principe : « Substituer à la culture exclusive de la mémoire le développement du jugement et de l'initiative propres de l'enfant; aux procédés *a priori*, à l'abus des règles abstraites, la méthode expérimentale qui va du concret à l'abstrait et déduit la règle de l'exemple. » Pour cela, la section permanente proposait de « reprendre aux longs devoirs écrits, aux analyses grammaticales, aux vers latins que l'on supprime, au thème, à la composition latine, réduite à son vrai rôle et qui cesse d'être le but suprême et la suprême déception, un temps précieux qui sera consacré aux explications des auteurs, à ce commerce avec les anciens qui n'est actuellement, au fronton des études classiques, qu'une enseigne pompeuse, une étiquette sans vérité ».

La réforme des études portait sur l'histoire, les sciences, les langues classiques. Le plan des études d'histoire était remanié, de manière à faire passer au second plan « le luxe fastidieux des dates et des noms » et à dégager surtout « l'histoire des institutions dont la France moderne est sortie ». L'enseignement des sciences comportait l'histoire naturelle dès les plus petites classes et passait progressivement, suivant « l'évolution naturelle de l'esprit de l'enfant », des sciences descriptives aux notions scientifiques abstraites et théoriques. Les langues classiques donnaient lieu à une distribution de matières qui modifiait les principes organiques de l'enseignement secondaire.

En effet, suivant les propositions de J. Ferry, le latin ne commençait qu'en sixième et le grec qu'en troisième. Dans ces conditions, on dégageait un premier cycle d'études (division élémentaire) qui comprenait les classes de neuvième (classe préparatoire), huitième et septième, cycle d'études primaires avec langues vivantes, mais sans

latin. Venait ensuite un second cycle (division de grammaire) groupant les classes de sixième, cinquième et quatrième et dans lequel le latin dominait. S'ouvrait enfin un troisième cycle (division supérieure) avec les classes de troisième, seconde, première et philosophie, caractérisé par l'étude des deux langues anciennes, le grec commençant en troisième.

Ce système changeait les principes organiques de l'enseignement secondaire. D'abord, la constitution d'un cycle primaire, d'où le latin était exclu, entraînait cette conséquence que les études proprement secondaires se poursuivaient à partir de la sixième. Malgré la présence des langues vivantes dans le programme de la division élémentaire, une facilité plus grande était donnée aux élèves de l'école primaire pour entrer au Lycée en sixième : c'est le premier effort de jonction entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Ensuite, la superposition des trois cycles permet à certains élèves de quitter le Lycée avant la fin de la scolarité; l'enseignement secondaire n'est plus nécessairement cet enseignement de longue durée s'adressant à une population scolaire qui peut à loisir disposer de son temps et que les nécessités de la vie ne pressent pas : chose curieuse, c'est l'organisation, tant décriée un moment, de l'enseignement spécial qui déteint ici sur celle de l'enseignement classique. Enfin, comme on est obligé, par le report du latin en sixième et du grec en troisième, de consacrer moins de temps qu'auparavant aux études des langues anciennes, on dégage un *cycle latin*; puis, quand les élèves sont familiarisés avec une langue ancienne, un cycle *latin-grec*; on espère, par cette succession et cette combinaison entre le latin et le grec, maintenir, en leur consacrant un temps plus court, la vitalité des études classiques.

L'économie générale de l'enseignement secondaire ne manquerait ainsi ni d'harmonie ni de variété. « Le nouveau plan d'études, dit J. Ferry, offrirait l'image de trois étages superposés, comprenant un ensemble de connaissances de plus en plus complexes, séparés entre eux, après chaque période triennale, par de sévères examens de passage, de façon à opérer, aux diverses phases de l'adolescence, les sélections nécessaires que réclament également et l'intérêt des familles et la variété des aptitudes. »

D'un trait, J. Ferry marquait la philosophie de la réforme, c'est-à-dire la nécessité d'accorder l'unité et la variété; la tradition classique et les exigences de l'époque. Il notait, en effet, que « l'unité de

l'enseignement est une tendance profonde, invétérée de l'esprit français », mais il voyait, dans cette formule d'unité, à la fois « une bonne fortune et un péril » : une bonne fortune, parce que l'attachement permanent de l'opinion aux études classiques constitue, « au milieu de l'industrialisme grandissant », une garantie du maintien des valeurs intellectuelles les plus hautes et les plus éprouvées; — un péril aussi, si l'éducation universitaire « se trompant de siècle et de méthode, ne savait s'assouplir aux besoins nouveaux et s'obstinait à offrir à un monde qui ne demande qu'à s'accorder avec elle, au lieu du système propre à former des hommes, un procédé pour produire des lettrés superficiels et de mauvais grammairiens ». Par suite, J. Ferry entendait bien soutenir la faveur dont bénéficiaient les études classiques, tout en accordant l'Université au monde contemporain.

Avec autorité, il appelait le Conseil Supérieur à un redressement scolaire devenu indispensable. « L'Université n'est pas une caste, un mandarinat orgueilleux et isolé, une coterie se recrutant elle-même, une petite chapelle : elle est trop de son temps et trop de son pays; elle plonge par des racines trop profondes dans toutes les couches de la nation; fille de l'esprit moderne, elle en reçoit directement, par l'afflux incessant d'un sang nouveau, les conseils et les inspirations. L'esprit de routine est condamné, les élections dont vous êtes issus ont jeté cette promesse aux quatre vents du ciel : cette promesse, vous la tiendrez. »

***

La question ayant été ainsi posée, en termes clairs et forts, par le Ministre, le Conseil Supérieur commença ses travaux. Quelle en fut l'atmosphère ? Ce fut celle d'une lutte entre deux tendances que, dans un article de la *Revue des Deux Mondes* en 1880, Gaston Boissier fait ressortir.

« M. Bréal, dit-il, dans l'excellent discours qu'il a prononcé devant le Conseil Supérieur, à l'ouverture du débat, a fait très justement remarquer que ce mouvement (le mouvement qui avait donné lieu au projet de réforme) avait deux origines diverses; qu'il partait de deux directions opposées; qu'il faut distinguer, dans ceux qui s'accordent pour attaquer le système actuel, deux partis et, par conséquent, deux programmes contraires. »

« Les uns sont les ennemis mêmes des langues et des littératures

anciennes, qui veulent les chasser tout à fait de notre enseignement et les remplacer par des études scientifiques; ils sont aujourd'hui plus nombreux et plus exigeants que jamais. Ils parlent haut; ils veulent régner dans l'école comme ils règnent dans le monde et paraissent sûrs que l'avenir leur appartient... Les autres ennemis du système actuel vont beaucoup moins loin. Ils ne parlent pas de supprimer le latin et le grec, ils veulent seulement qu'on les enseigne d'une autre façon. Les reproches qu'ils adressent à nos méthodes ne sont pas aussi nouveaux qu'on le croit... déjà, Rollin et Fleury trouvaient beaucoup à reprendre dans la manière dont on enseignait les langues anciennes... Il y a, dans l'Université, tout un parti jeune, ardent, décidé qui demande qu'on s'écarte des anciennes routines et qu'on inaugure résolument des méthodes nouvelles. Voilà les deux courants dont s'est formée cette opinion commune à laquelle on a voulu donner quelque satisfaction » (11).

Suppression, selon le désir des uns et au nom des intérêts scientifiques, des études classiques; transformation, selon le vœu des autres, des méthodes d'enseignement des langues anciennes : les deux opinions, l'une plus radicale, l'autre plus modérée, manifestent une offensive de l'esprit moderne contre la forme figée de l'enseignement classique traditionnel. Il est hors de doute que J. Simon, J. Ferry, la section permanente, représentent, dans l'analyse de G. Boissier, le parti modéré et conciliateur. Maintien des langues anciennes, mais transformation des méthodes par lesquelles on les enseigne; poursuite du même résultat en moins de temps, par un autre régime d'études : aux yeux des partisans les plus attachés au système classique traditionnel, la tendance modérée n'était pas plus sympathique que l'autre; elle avait même quelque chose de plus irritant.

De toute manière, la controverse pédagogique est un conflit d'idéaux. C'est le contenu idéologique de deux époques et de deux sociétés qui n'est pas le même. C'est l'éternelle lutte du dogmatisme et de l'expérimentalisme, des formes définitives auxquelles le passé a prétendu s'arrêter et de l'adaptation au réel qui veut se faire, du système constitué et du système constituant, du cadre qui veut se fermer et de l'esprit qui veut s'ouvrir.

G. Boissier voit nettement que là est le problème. Ce problème

(11) Gaston Boissier, *Le Nouveau plan d'études*, Revue des Deux Mondes, 1er septembre 1880, pp. 102-103.

hantait les esprits les plus divers. Guizot lui-même s'en rendait déjà compte. « L'enseignement, écrivait-il, est trop maigre et trop lent. Il y a trop loin de l'atmosphère intellectuelle du monde réel à celle du Collège. Pour dire vrai, le Collège et presque tout notre système d'instruction publique sont encore faits à l'image de notre ancienne société. Les rêveries du XVIII[e] siècle, les sottises de la révolution en ce genre, nous ont dégoûtés, et justement, des essais nouveaux qui ont si mal réussi; et, en rentrant dans l'ancienne voie, nous sommes retombés dans l'ancienne ornière. Il faudra en sortir, mais avec grand'peine et grande précaution » (12).

⁂

C'est en 1831 que Guizot formulait ces réflexions. Lui-même n'avait pu les faire passer que d'une manière insuffisante dans son œuvre ministérielle. Par contre, en 1880, les temps paraissaient favorables. G. Boissier enregistre les transformations importantes introduites dans le système des études par les réformateurs de 1880.

Le changement le plus frappant est celui du transfert des valeurs intervenu parmi les matières de l'enseignement. En effet, totalisant le nombre d'heures consacrées par semaine aux diverses disciplines, G. Boissier dresse le tableau suivant :

Français.	51	heures
Latin.	39	—
Grec.	20	—
Langues vivantes.	33	—
Sciences.	38	—
Histoire et géographie. . . .	36	—

Il conclut : « Le français prend tardivement la tête dans notre éducation nationale. Il n'y a pas tout à fait deux siècles que Rollin demandait pour lui une petite place et qu'il avait quelque peine à l'obtenir. Depuis cette époque, il s'est insensiblement poussé et, de progrès en progrès, le voilà maître souverain : ne nous en plaignons pas. Le latin vient immédiatement après lui; mais il faut remarquer

(12) Cité par G. Boissier, *ibid.*, p. 108.

qu'il ne vient qu'à un long intervalle et que les sciences et l'histoire le suivent de fort près. Ce qui est plus grave, c'est que l'anglais et l'allemand arrivent presque à occuper autant de temps que le latin. L'importance de plus en plus grande qu'on accorde aux langues vivantes est le trait dominant des nouveaux programmes. Le grec paie pour tout le monde; c'est sur lui qu'ont été prises les heures dont on a doté tout le reste. Il n'est plus qu'un accessoire dans nos études, à peu près ce qu'étaient l'allemand et l'anglais il y a vingt ans. En somme, le latin et le grec n'occupent pas le quart du temps du Lycée. Il n'est donc plus possible de prétendre, comme on l'a fait si souvent, qu'on n'apprend chez nous que les langues mortes et les littératures antiques... » (13).

G. Boissier avait raison de mesurer, à travers l'horaire, l'importance attribuée à chaque discipline et de saisir, par là même, les transformations dont l'enseignement secondaire avait été l'objet.

Néanmoins, le document sur lequel il appuie son argumentation, c'est-à-dire sa manière de calculer les heures, appelle quelques remarques.

D'abord, pour tirer des renseignements précis de la consultation de l'horaire, il faudrait pouvoir comparer exactement, à cet égard, le plan d'études de 1880 avec celui de 1874. Or, l'examen comparatif des horaires est assez difficile. « Si l'on pouvait, dit E. Zévort, faire le même calcul pour le plan de 1874 et pour celui de 1865, on aurait une idée très nette de la valeur relative attribuée à chaque enseignement en 1865, en 1874 et en 1880. Malheureusement, la comparaison ne serait pas très exacte, parce que les plans d'études de 1865 et de 1874 se contenteraient d'attribuer un total d'heures déterminé aux lettres, sans distinguer entre les lettres grecques, latines et françaises. De plus, dans certaines classes, comme la neuvième, le plan d'études le plus récent, celui de 1880, distingue entre les différents enseignements; les plus anciens se contentent de la mention : dix classes par semaine pour tous les enseignements » (14).

La comparaison des horaires est donc malaisée et, effectivement, E. Zévort compare les programmes et les méthodes plus que les horaires.

(13) G. Boissier, *ibid.*, pp. 121-122.

(14) E. Zévort, *L'Enseignement secondaire de* 1880 *à* 1890. Paris, Dupont, 1890, pp. 38-39.

Mais, à s'en tenir au seul horaire de 1880, il nous semble que le tableau dressé par G. Boissier ne rend pas tout à fait compte de la situation des classes proprement secondaires. En effet, dans ce tableau, *les heures des classes secondaires sont totalisées avec celles de la division élémentaire*. Dans ces conditions, le français arrive sans doute en tête, parce qu'on fait du français dans la division élémentaire et qu'on n'y fait pas de latin. Mais si l'on veut avoir la physionomie des classes secondaires, c'est-à-dire la physionomie de l'enseignement classique lui-même, il convient de totaliser par disciplines, comme dans le tableau ci-après, le nombre des heures à partir de la classe de sixième : on arrive par là, — et un tableau comparatif le fait aisément ressortir — à des résultats un peu différents de ceux que signale G. Boissier.

Nous sommes fondé à procéder ainsi, car l'un des caractères de la réforme de 1880 est précisément de rapprocher l'enseignement de la division élémentaire de l'enseignement primaire. Suivant l'expression de J. Ferry, dans son discours d'ouverture au Conseil Supérieur, la division élémentaire n'avait d'autre objet que de donner à l'élève « le bagage normal d'un enfant du même âge, après de bonnes études primaires » : c'est pour cette raison que le latin ne commençait pas avant la sixième. Nous pouvons donc, pensons-nous, pour saisir l'aspect de l'enseignement classique, limiter l'examen aux classes secondaires.

Les chiffres obtenus par G. Boissier sont alors quelque peu modifiés. Ce n'est pas le français qui arrive en tête avec 51 heures, mais le latin avec 39 heures, l'horaire du français dépassant légèrement la moitié de l'horaire du latin. Le latin et le grec occupent à peu près le tiers de l'horaire total. J. Ferry ne manquait pas de le faire constater. « Dans le nouveau plan d'études, dit-il, que le Conseil Supérieur vient d'arrêter, après deux sessions laborieuses et mémorables, qui ont consacré avec éclat l'autorité et la compétence de l'autorité nouvelle, dans les programmes qui sont, à cette heure, dans toutes les mains, *les langues classiques conservent encore leur antique primauté*. Mais, envisagée à un autre point de vue, tournée vers un autre but, plus pratique, plus élevé, l'étude a pu en être à la fois *ajournée et concentrée* » (15). Études latines ajournées et concen-

(15) J. Ferry, *Discours au Concours général, Le Temps*, 5 août 1880.

Horaire hebdomadaire de l'enseignement classique

d'après l'arrêté du 2 août 1880.

MATIÈRES	SIXIÈME	CINQUIÈME	QUATRIÈME	TROISIÈME	SECONDE	RHÉTORIQUE	PHILOSOPHIE	TOTAL
Français	3	3	3	3	4	5		21
Latin	10	10	6	5	4	4		39
Grec			6	5	5	4		20
Langues vivantes	3	3	2	3	3	3	1	18
Sciences	3	4	3	3	3	3	9	28
Histoire et Géographie	3	3	3	4	4	4	3	24
Dessin	2	2	2	2	2	2	2	14
Philosophie							8	8
TOTAL	24	25	25	25	25	25	23	172

Tableau comparatif.

HORAIRE TOTAL DU LYCÉE (1)		HORAIRE DES CLASSES SECONDAIRES (2)	
Français	51 h.	Français	21 h.
Latin	39 h.	Latin	39 h.
Grec	20 h.	Grec	20 h.
Langues vivantes	33 h.	Langues vivantes	18 h.
Sciences	38 h.	Sciences	28 h.
Histoire et Géographie	36 h.	Histoire et Géographie	24 h.

(1) Y compris la division élémentaire.
(2) La division élémentaire non comprise.

trées : voilà ce qu'on a fait, en 1880, et par quoi la portée des conclusions de G. Boissier se trouve, dans une certaine mesure, limitée.

⁂

Efforçons-nous de dresser le bilan des transformations accomplies en 1880. D'abord, ce qui montre surtout, nous venons de le dire, la perte subie par les langues anciennes, c'est que le latin disparaît de la division élémentaire : le plan d'études de 1865 le faisait, en effet, figurer en huitième et en septième. Dans le système de 1880, le latin ne commence qu'en sixième. Quant au grec, il commençait, dans le système de 1865, en sixième : la réforme de 1880 le rejette en quatrième.

La question de l'enseignement du grec, notamment, donna lieu à une vive discussion devant le Conseil Supérieur. Il était conforme au plan du ministre de ne faire commencer le grec qu'en troisième, c'est-à-dire au moment où s'ouvrait le troisième cycle des études. *L'Association pour l'encouragement des études grecques* demandait, par contre, que l'étude du grec commençât au début ou, tout au moins, au milieu de la classe de cinquième.

Elle plaidait cette cause dans une *Note* adressée au Conseil Supérieur : « La mémoire complaisante d'un enfant, disait-elle, retient à merveille les formes compliquées des déclinaisons et des conjugaisons grecques et sa jeune intelligence prend plaisir à chacune des conquêtes qu'elle fait dans ce domaine. Trois ans plus tard, l'esprit de l'élève est devenu plus dédaigneux et plus exigeant : il s'intéresse davantage aux sentiments et aux idées et, d'autre part, il n'est pas assez mûr encore pour découvrir dans l'étude des faits grammaticaux l'intérêt philologique qu'un esprit plus mûr pourrait y trouver... Les débuts seront toujours longs et ils sembleront à l'élève d'autant plus fastidieux que son goût littéraire, déjà éveillé par les autres enseignements de la classe, trouvera moins de satisfactions dans les exercices arides auxquels il sera d'abord assujetti » (16). Finalement, on prit un moyen terme et on décida que l'étude du grec commencerait en quatrième : ainsi, le latin et le grec reculaient tous deux de deux classes, par rapport au régime de 1865.

(16) G. Boissier, *ibid.*, p. 107.

Autre perte caractéristique pour le latin : la suppression de la composition latine des épreuves du baccalauréat. G. Boissier reconnaît que la composition latine comportait de gros inconvénients. « Beaucoup d'élèves, convenait-il, se sont mis, de bonne heure, à apprendre par cœur des bribes de phrases, des généralités qui veulent tout dire et peuvent se placer partout, à peu près comme les réponses ambiguës des diseurs de bonne aventure. Toute l'habileté consiste à les coudre ensemble et à les rapporter avec plus ou moins de violence au sujet posé. C'est une « industrie », un « véritable tour de force qui n'apprend aux élèves ni à penser, ni à écrire ». L'auteur conclut : « Il n'y a donc pas beaucoup à regretter la composition latine. » « Mais, ajoute-t-il aussitôt, la composition française, par laquelle on la remplace, n'aura-t-elle pas d'autres désavantages, et peut-être de plus grands ? » (17). Ici encore, on prit un moyen terme : la composition latine disparut au baccalauréat; mais il fut établi qu'elle subsisterait dans les classes. « Quand on songe, écrit à ce propos G. Boissier, à tout ce qu'ils (les élèves qui font la composition latine) apprennent de logique grammaticale dans ces efforts pour construire leurs phrases, et que c'est, en vérité, tout le mécanisme ou, plutôt, toute la philosophie du langage qu'on leur enseigne sans qu'ils s'en doutent, on ne trouve pas qu'ils aient perdu leur temps. Il y a des études, et celle-ci est du nombre, où le chemin parcouru a plus d'importance que le but où l'on arrive » (18).

De tels passages donnent une idée des arguments débattus au sujet de la réforme et aussi d'un certain balancement d'opinion chez G. Boissier lui-même. Celui-ci analyse l'œuvre accomplie, souligne les innovations, fait valoir les compromis, approuve l'ensemble, le présente tour à tour comme légitime ou comme inévitable; puis, il laisse venir la réserve ou l'inquiétude : « C'est pourtant une chose grave que de se séparer d'un passé glorieux, de prendre congé d'un enseignement qui a fait la France ce qu'elle est, et je ne comprendrais pas qu'au moment de tenter cette expérience, le partisan le plus décidé des réformes nouvelles ne se sentît pas le cœur troublé de quelque inquiétude » (19).

Disparition du latin de la division élémentaire, report du grec en

(17) G. Boissier, *ibid.*, p. 119.
(18) G. Boissier, *ibid.*, p. 112.
(19) G. Boissier, *ibid.*, p. 122.

quatrième, suppression de la composition latine au baccalauréat : autant d'atteintes portées aux études classiques traditionnelles. Ajoutons-y une autre mesure, d'une portée à la fois réelle et symbolique, une autre rupture du système, une autre marque de la révision des valeurs : *la suppression du discours latin au Concours Général.* Pour la dernière fois, le 4 août 1880, le discours d'usage, à la distribution des prix du Concours Général, fut prononcé en latin.

J. Ferry soulignait l'événement en termes délicats et heureux : « Vous venez de recevoir, dans un savant langage, les derniers adieux du discours latin. Laissez-moi saluer, à mon tour, cette royauté universitaire qui disparaît. Pour la dernière fois, la période cicéronienne a retenti sous les voûtes de la vieille Sorbonne. Le discours latin a dit son dernier mot. Le discours latin a vécu. Il avait longtemps régné sans partage sur le monde scolaire. Des générations de maîtres et d'élèves s'étaient formées à son image. Si le sacrifice est juste, s'il était nécessaire, il a sa solennité, j'oserais presque dire sa mélancolie... » (20).

⁂

La réforme de 1880 ne modifia pas seulement les programmes et les horaires, mais encore les méthodes elles-mêmes qui forment le ressort de l'enseignement. En publiant, le 12 août 1880, le nouveau plan d'études, le Ministre y ajoutait une note dans laquelle se trouvaient comme synthétisées les directives pédagogiques du Conseil Supérieur. Le Conseil, disait-il, après avoir arrêté le Plan d'Études et les Programmes, s'est attaché à poser les principes des nouvelles méthodes qui devront être désormais appliquées. Il a résumé ces principes dans les articles suivants :

« 1° Dans tout le cours des études et dès les premières classes, l'enseignement aura pour objet de développer le jugement de l'enfant en même temps que sa mémoire et de l'exercer à exprimer sa pensée.

« 2° L'étude de la grammaire ne saurait être abandonnée ni à la diversité des méthodes, ni à celle des livres. Il sera nécessaire que l'élève ait entre les mains, pour chaque période et pour chaque langue, une grammaire proportionnée à son âge et à ses connaissances.

(20) J. Ferry, *Discours au Concours général, Le Temps,* 5 août 1880.

« 3° Pendant la période des classes élémentaires, l'étude des règles sera réduite à la partie indispensable, en vertu de ce principe qu'il faut apprendre la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire. On ira des textes aux règles, de l'exemple à la formule, du concret à l'abstrait.

« 4° Pour la même raison, on mettra fin à l'abus des analyses grammaticales écrites et, en général, à l'abus de tous les devoirs écrits qui peuvent, avec plus d'avantages, être remplacés par les exercices oraux ou au tableau, les interrogations, les lectures expliquées et commentées. On s'attachera, dans l'analyse logique, à distinguer surtout le sujet, le verbe et l'attribut, et à signaler les propositions principales et les propositions incidentes.

« 5° L'étude de la langue française, durant la première période triennale, sera rattachée aux diverses connaissances élémentaires qui y prennent place et on s'en inspirera dans les divers exercices de la classe. En outre, des exercices variés, écrits et oraux, sur la valeur et l'acception des mots, sur la propriété des termes, sur les tours et les mouvements de phrases, et sur les premiers éléments de l'art d'écrire, avec une part déjà faite à l'invention dans ce qu'elle a de plus simple, permettant d'aborder, en sixième, le latin, dans des conditions plus favorables pour l'intelligence et la traduction des textes.

« 6° La grammaire latine, employée dans les classes de la seconde période, devra être également très simple. Elle ne saurait être plus longtemps un recueil de recettes, réunies en vue du thème et propres surtout à faire passer une idée ou une tournure du français en latin; elle devra présenter, autant que possible, la raison des règles. Pour le latin et, plus tard, pour le grec, comme précédemment pour le français, on fera sortir successivement les règles des textes classiques, au lieu d'aborder ces textes après avoir presque épuisé le formulaire des règles abstraites. Le but principal est la version; le thème doit être considéré comme un exercice de vérification.

« 7° Le thème oral fait en classe sous la direction et avec la participation du maître, devra donc, dans toute la série des études, être associé au thème écrit, fait par l'élève, isolément et à tête reposée. Tout ce qui contribuera à accroître la somme du travail fait en commun, dans la classe même, avec l'active et incessante collaboration du maître, sera considéré comme un avantage et un progrès; cette observation s'applique particulièrement aux jeunes enfants. Les élèves, au fur et à mesure qu'ils avancent en âge, ont moins besoin

d'être guidés pas à pas et soutenus. Il convient de les habituer de plus en plus à faire des efforts personnels.

« Le professeur pourra aussi lire lentement un texte français, soigneusement préparé, dont les élèves feront, au fur et à mesure, la traduction écrite en latin.

« 8° La composition latine devant être considérée surtout comme un moyen de constater les résultats acquis et comme un instrument pour les affermir, le thème latin et la composition latine seront ramenés à leur véritable usage. L'explication approfondie des textes prendra désormais la plus grande place dans les études littéraires; c'est par eux que l'on pénétrera directement dans le génie des langues et des civilisations anciennes. Mais une fois que l'on possédera suffisamment l'intelligence de la langue latine, il paraît utile que l'élève traduise quelquefois ses idées en latin. En conséquence, les narrations latines de la classe de seconde et les discours latins de la classe de rhétorique seront remplacés par des compositions latines plus courtes, sur des sujets plus variés, à des intervalles moins rapprochés.

« Les compositions françaises, distribuées et graduées dans les diverses classes, ne seront plus uniquement des narrations, des discours ou des lettres. Tous les sujets propres à entretenir l'habitude de la réflexion, à former le goût, à fortifier le jugement, seront utilement employés aux exercices de la classe. Ils seront surtout littéraires en rhétorique.

« On évitera l'abus des matières qui favorisent trop les amplifications stériles et on habituera l'élève à trouver les principales idées de ses compositions.

« 9° Le mot-à-mot écrit, dont on abuse pour les textes latins ou grecs, ne devra être exigé, même dans la division de grammaire, que par exception et pour un petit nombre de passages. Il ne saurait dégénérer en une altération habituelle des règles et des usages de la langue française et tourner à l'incorrection systématique. Les textes devront d'ailleurs être toujours rendus en français par les élèves, ou par le professeur, à la fin de chaque explication d'une certaine étendue.

« 10° Il conviendra de restreindre sensiblement l'usage des dictionnaires, beaucoup trop détaillés et trop complets et qui dispensent les élèves de bien des efforts. Il est constant qu'ils ne peuvent actuellement s'en passer dans aucune classe, qu'ils y trouvent la solution de

presque toutes les difficultés et la traduction même de beaucoup de passages. L'usage des thèmes oraux sans dictionnaire sera déjà un avantage. On pourra, en outre, dans la classe de seconde et surtout dans celle de rhétorique, introduire avec profit la pratique des compositions de version latine ou grecque sans dictionnaire, en choisissant des morceaux qui n'offrent, pour le sens des mots, aucune difficulté ni surprise, ou pour lesquels les maîtres se contenteront de quelques indications verbales. En tout cas, des lexiques devront suffire. L'usage de bonnes traductions françaises sera admis pour l'étude des textes.

« 11° L'exercice du vers latin, tel qu'il a été pratiqué jusqu'ici, est supprimé. On y substituera l'étude plus complète de la métrique et, en troisième, des exercices écrits ou oraux de métrique, en classe ou comme devoirs. La métrique et la versification françaises seront désormais l'objet d'une étude moins superficielle.

« L'exercice facultatif du vers latin pourra être conservé pour quelques élèves d'élite. Mais, cette réserve faite, le Conseil admet que les avantages attribués à la pratique du vers latin, en vue de développer le sentiment poétique et d'affermir le goût, peuvent être obtenus, d'une part, par l'étude même des textes en prose et en vers, dans les trois langues et, d'autre part, par l'ensemble des exercices et des compositions littéraires en français ou en latin depuis les classes élémentaires. Il a paru que, dans les conditions présentes, la lecture des poètes latins avait plus souvent servi à la versification latine que la versification à la lecture des poètes.

« 12° L'enseignement de l'histoire a donné lieu a un certain nombre d'observations. On a été d'accord qu'il devait tendre, surtout dans les hautes classes, à développer la connaissance des institutions, des mœurs et des usages, en faisant, pour les menus événements et le détail des faits de guerre, quelques sacrifices inévitables. L'histoire de France, en particulier, devra mettre en lumière le développement général des institutions d'où est sortie la société moderne; elle devra inspirer le respect et l'attachement pour les principes sur lesquels cette société est fondée.

« 13° Les rédactions devront être réduites en étendue. Les développements oraux et les interrogations occuperont la plus grande place dans l'enseignement de toutes les classes. Les élèves pourront même être exercés, en classe, à la discussion des faits historiques qui peuvent être controversés ou appréciés diversement. Cette espèce

d'argumentation historique et morale sera bien placée dans les hautes classes pour compléter l'apprentissage des esprits.

« 14° Le Conseil a reconnu que la plupart des modifications qu'il s'agit d'introduire dans l'enseignement exigeront une participation plus directe des élèves et une intervention plus fréquente des professeurs dans les exercices de la classe; que, dans ces conditions, les classes des lycées les plus peuplées réclameront des subdivisions plus nombreuses. Il a exprimé le désir que les divisions n'eussent jamais qu'un nombre d'élèves assez restreint pour permettre aux réformes de porter tous leurs fruits.

« 15° Le Conseil exprime le vœu que l'enseignement de l'histoire et l'enseignement des sciences soient donnés par des professeurs spéciaux, aussitôt que l'Administration disposera d'un personnel assez nombreux et de ressources suffisantes. »

⁂

Cette *Note* est due à la collaboration d'E. Manuel et de Charles Zévort qui était, à l'époque, Directeur de l'Enseignement secondaire (21). Elle rassemble et systématise les idées et suggestions présentées au Conseil Supérieur et exposées, dans leurs rapports, par MM. Morel, Vintéjoux et Melouzay, délégués des agrégés des lettres, de mathématiques et d'histoire.

Il nous semble que, pour en résumer et en dégager l'esprit, on ne saurait mieux faire que d'emprunter à J. Ferry une de ses formules frappantes. Présidant la distribution des prix du Concours Général de 1881 et faisant allusion à la réforme dont il avait été l'ardent promoteur, J. Ferry disait : Nous avons voulu mettre « les leçons de choses à la base de tout » (22).

De ce principe, tout résulte. Et d'abord, l'attention accordée à l'enfant et au développement de sa personnalité. Le premier article de la *Note* l'indique : s'adresser au jugement de l'enfant plus qu'à sa mémoire, lui apprendre à exprimer ce qu'il a pensé. La grammaire sera proportionnée à son âge et à ses connaissances. Il devra être amené à trouver lui-même les principales idées de ses compositions.

(21) E. Zévort, vol. cit., p. 48.
(22) *Revue Internationale de l'enseignement*, 1881, t. II, p. 187.

Les exercices qui lui seront proposés à ce titre ne répéteront pas des formules stéréotypées de *narrations, discours* ou *lettres* : tout ce qui pourra contribuer à susciter l'éveil de l'esprit et à former le goût de l'enfant sera sujet de composition. Tout sera orienté vers la rectitude de la pensée, la propriété des termes, la justesse de l'expression : plus de mauvais mot-à-mot qui accoutume à l'altération du français et au laisser-aller de l'esprit. On veut former une logique, organiser un jugement et, sans déclaration inutile, appliquer une pédagogie inspirée par la psychologie.

C'est pourquoi on suivra le progrès normal des facultés qui va des choses aux idées, du concret à l'abstrait. C'est tout un renversement des procédés habituels qui suivent la marche inverse. L'esprit classique n'a été classique et n'a eu sa force que parce qu'il a pratiqué la déduction comme instrument du vrai et comme méthode souveraine. Il est parti des principes pour arriver aux conséquences, des théories pour dégager des applications pratiques, des règles pour formuler des exemples. C'est pourtant le processus contraire qui est naturel. Aussi, le texte sera-t-il désormais le point de départ. Les lectures expliquées et commentées tiendront, en français comme en latin, la place principale dans les travaux scolaires. Le texte est à la base; l'exemple contient la règle en acte et il suffira de la tirer par observation et analyse.

Si l'on agit ainsi et si l'on met en faveur cette méthode de découverte, on donnera au régime intellectuel du Lycée une vie toute nouvelle et il faudra s'y efforcer. La diminution des tâches écrites, le rôle amoindri du dictionnaire, les interrogations, les exercices oraux ou au tableau noir, le travail en commun dans la classe même, la participation active et incessante du maître au travail proposé et, pour ainsi dire, à l'épreuve commune : toute cette technique nouvelle résulte du changement de méthode, l'illustre, rend les études classiques plus intéressantes et plus éducatives.

Souci de l'enfant, passage du concret à l'abstrait, vie de la classe composent, en définitive, un réalisme psychologique et pédagogique et s'accordent à un monde en mouvement où l'esprit scientifique ouvre à chaque instant des horizons nouveaux. Par là, s'opère la conciliation recherchée par les promoteurs de la réforme entre les études classiques et une tournure méthodologique moderne. L'élève accoutumé à partir des œuvres, des textes, des lectures, des créations de la pensée et de l'art pour les soumettre à l'analyse et en saisir les lois,

les caractères et les tendances, prolongera dans la vie réelle cette même méthode sans heurt et sans artifice. En somme, c'est toute une philosophie qui, à l'occasion des exercices scolaires, est impliquée dans la *Note* de Manuel et de Zévort, une philosophie qui porte la marque d'une époque par laquelle a passé déjà le positivisme et qui oblige la littérature elle-même à connaître l'esprit scientifique.

C'est la reprise des idées de J. Simon, et la *Note* en question est, sous une forme plus impersonnelle et plus administrative, comme la réédition, à huit ans de distance, de la Circulaire de J. Simon; à cette différence près, que, cette fois, le mouvement est plus ample, plus profond; car J. Simon avait encouru le reproche d'agir seul et de ne pas consulter le Conseil Supérieur, tandis que J. Ferry avait provoqué l'opinion universitaire et une large confrontation des idées. On peut donc dire que beaucoup de chemin avait été fait, depuis 1872.

⁂

Il restait, pourtant, beaucoup à faire, pour appliquer le plan d'études et pour rendre effectives, dans le fonctionnement quotidien de l'enseignement secondaire, les idées-mères de la réforme de 1880. D'abord, toute une série de mesures s'imposaient pour la préparation de la rentrée scolaire. La Circulaire du 15 septembre 1880, visait, selon le vœu du Conseil Supérieur, l'organisation de l'enseignement de l'histoire et des sciences, dans les classes de grammaire, au moyen de professeurs spéciaux; elle concernait également l'enseignement des langues vivantes depuis les classes élémentaires, et l'enseignement du dessin, qui devenait obligatoire et cessait de donner lieu à une rétribution de la part des élèves. La Circulaire du 25 septembre prévoyait, pour les élèves en cours de scolarité, des mesures transitoires relativement aux changements d'horaires et de programmes. La Circulaire du 27 septembre instituait des mesures transitoires analogues pour le baccalauréat. Une autre Circulaire du même jour contenait des dispositions concernant les examens de passage. Le Ministre s'efforçait de convaincre les familles que l'enfant n'a aucun intérêt à se trouver dans une classe pour laquelle il n'est pas suffisamment préparé; dans ce cas, en effet, « on le condamne presque fatalement à se dégoûter de l'étude, à tout prendre avec nonchalance, à contracter ainsi, dans les années décisives qui forment les carac-

tères, des habitudes d'indifférence qu'il portera plus tard dans l'accomplissement des devoirs de la vie active ». Par ailleurs, le baccalauréat étant considéré, non comme un tour de force, mais comme la sanction générale des études, les familles devront se pénétrer de cette idée; « quand elles seront bien convaincues que les diplômes, objets trop exclusifs de leur ambition ne sont plus conquis par accident, à la suite d'une préparation hâtive et énervante, mais qu'ils sont la constatation d'études régulières et complètes, elles auront moins de hâte d'en finir avec ces études ». Les examens de passage devaient avoir lieu dans la semaine suivant la rentrée. Tous les élèves y étaient astreints. Les professeurs attachés à la classe dans laquelle l'élève demandait à entrer donnaient une « note spéciale et indépendante ». Le proviseur décidait de l'admission ou du rejet de l'élève, d'après l'ensemble des notes.

Des décisions, de caractère plus administratif, dédoublements de classes trop chargées, création de sections et d'heures supplémentaires, nominations de professeurs et de délégués intervenaient également.

*
**

L'année scolaire suivait son cours et l'on doit se demander si toute cette rénovation s'effectuait dans de bonnes conditions. Quelle était l'opinion réelle du personnel enseignant ? ses dispositions d'esprit ou de volonté ? sa réaction enfin en présence de la réforme ? Dans quelle mesure la vie d'un Lycée était-elle affectée par l'application du plan d'études de 1880 ?

La *Revue Internationale de l'Enseignement*, fondée en janvier 1881, publiait dans un de ses premiers numéros, une note extraite d'un rapport présenté au Conseil académique de Lyon, et qui mentionnait trois points intéressants : 1° l'augmentation du personnel enseignant par la création de divisions plus nombreuses; 2° la nomination de professeurs spéciaux pour l'enseignement de l'histoire et des sciences dans les classes de grammaire; 3° la mise en œuvre de méthodes nouvelles.

En ce qui concerne le premier point, le vœu du Conseil Supérieur était réalisé par le Ministre. En effet, le dédoublement des divisions trop nombreuses avait donné lieu à la nomination de : 1 professeur de mathématiques spéciales (première année), 1 professeur de

mathématiques élémentaires, 1 professeur de troisième, 1 professeur de sixième, 1 professeur de septième. Grâce à ces mesures, et exception faite pour la philosophie, chaque maître avait sous sa direction un effectif variant entre 30 et 40 élèves. Le tableau suivant était communiqué au Conseil Académique.

Pour ce qui est des professeurs spéciaux (histoire et sciences) dans les classes de grammaire, deux licenciés ès-lettres ont été délégués à l'enseignement de l'histoire, par arrêté rectoral; les sciences ont été confiées à un professeur de l'enseignement spécial et à un licencié délégué à cet effet. Le Lycée annexe de Saint-Rambert possède un chargé de cours de sciences; mais l'histoire continue à y être enseignée par les professeurs des classes de grammaire.

Au total, le dédoublement des classes, la nomination des professeurs dans les sections ainsi créées, la nomination des professeurs spéciaux pour l'histoire et les sciences ont donné lieu à un mouvement qui s'est étendu, en province, sur une période plus longue qu'à Paris : ce n'est qu'en décembre que les choses se sont stabilisées et que le Lycée a pris son allure tout à fait normale.

Pour savoir si les méthodes nouvelles sont entrées dans la vie scolaire et si elles ont été appliquées avec le désir de poursuivre le succès de l'expérience, il faudrait « pouvoir lire dans la conscience des maîtres » et pénétrer dans les classes elles-mêmes. « A défaut, est-il dit dans la note à laquelle nous nous référons, d'une telle enquête que des convenances délicates nous interdisent, nous devons nous contenter de quelques observations toutes superficielles. » On fait trois à quatre devoirs par semaine. Le thème oral est pratiqué concurremment avec le thème écrit. « Nous n'osons affirmer qu'on ait cessé d'y faire apprendre par cœur de longues pages de grammaire. » Toute la fin de la note est d'un ton gris et l'on y sent percer une volonté d'optimisme peut-être officiel : « Il nous souvient qu'à l'époque où se préparaient les élections du Conseil Supérieur, le personnel du Lycée de Lyon semblait se défier un peu des réformes futures. Les agrégés de l'ordre des sciences, les professeurs d'histoire et de philosophie se montraient plus hardis que leurs collègues des lettres et surtout de grammaire. Ces dispositions ont-elles changé depuis ? La pratique des nouveaux programmes a-t-elle converti les défiants et les incrédules ? Nous l'ignorons. Tout ce que nous pouvons dire, c'est qu'on s'est résigné à ce que l'on ne pouvait

Lycée de Lyon (y compris le Lycée-annexe de Saint-Rambert).

CLASSES	DIVISIONS	ÉLÈVES	ÉLÈVES par DIVISION (23)
Mathématiques spéciales	2	71	35
Mathématiques élémentaires	2	80	40
Mathématiques préparatoires	1	39	39
Philosophie	1	60	60
Rhétorique	2	49	24
Seconde	2	71	35
Troisième	3	104	34
Quatrième	3	125	41
Cinquième	3	106	35
Sixième	4	122	30
Septième	4	114	28
Huitième	4	117	29
Neuvième	2	70	35
Classe préparatoire	5	125	25
4e année de l'enseignement spécial	1	10	10
3e année	1	29	29
2e année	2	81	40
1re année	3	115	38
Année préparatoire	3	77	25
9e spéciale et primaire	2	54	27

(23) Nous avons ajouté cette troisième colonne.

empêcher et que ni l'administration ni les professeurs du Lycée de Lyon ne se sont cru le droit de refuser leur concours à l'expérience tentée par le Ministre et le Conseil Supérieur. Il paraît donc juste d'espérer qu'à la fin de l'année scolaire 1880-1881, les réformes auront déjà produit quelques fruits. Des maîtres instruits et prudents s'attacheront assurément aux méthodes nouvelles, par le fait même qu'ils les auront pratiquées, non sans regret peut-être, mais avec un incontestable dévouement et une conscience absolue » (24).

***

Nous ne saisissons pas, dans ce texte, l'écho d'un enthousiasme. L'administration centrale ne cessait, cependant, de s'informer, de suivre de près l'application de la réforme, d'aviser aux points faibles, de reprendre les idées directrices. Le décret du 8 janvier 1881 instituait un *Certificat d'aptitude* à l'enseignement dans les classes élémentaires. L'examen était bien conçu et devait, pendant de longues années, donner des résultats précieux. La Circulaire du 13 octobre visait le choix des livres classiques et une autre, du même jour, rappelait l'importance des réunions mensuelles des professeurs : on laissait une liberté plus grande aux professeurs pour le choix des livres; mais cette liberté pédagogique, d'une part, et, d'autre part, la nomination de professeurs spéciaux rendaient plus nécessaire que jamais la coordination des enseignements et, par suite, les réunions, les échanges de vues, la collaboration entre les maîtres.

La Circulaire du 12 septembre 1882 portait sur les exercices de mémoire. Duvaux, qui avait été nommé ministre le 7 août, rappelait la doctrine du Conseil Supérieur : développer le jugement plus que la mémoire. Ses instructions s'adressaient surtout aux classes élémentaires qui « donnent en quelque sorte le ton à tout le système d'éducation »; mais elles concernaient aussi l'ensemble de l'enseignement secondaire. Le nouveau ministre recommandait au personnel enseignant de rompre « avec des habitudes qui datent de loin », de se créer « une nouvelle méthode », de chercher « un

(24) Les premières applications du nouveau Plan d'études dans les Lycées, *Revue Internationale de l'Enseignement*, publiée par la Société de l'Enseignement supérieur. Paris, Masson, 1881, t. I, p. 92.

nouveau cadre pour leur enseignement ». Il ajoutait : « L'inspection générale constate que, sur beaucoup de points, les enfants sont encore exercés à apprendre par cœur de longues pages de grammaire abstraite, que l'étude des nomenclatures de chimie ou d'histoire naturelle s'est substituée à l'étude des dates ou des séries de rois, sans donner — cela se comprend — de meilleurs fruits. » Il insistait : « Le rôle du professeur n'est pas d'inculquer, d'imposer, de faire apprendre, mais d'éclairer, d'ouvrir l'intelligence, d'amener à comprendre. » Il interdisait partout le concours de récitation : « Que l'on fasse répéter les leçons de la semaine afin d'habituer les élèves à embrasser, à relier les diverses parties d'un morceau d'ensemble, cela suffit; aller au-delà, ce serait dépasser le but. »

Le 10 octobre, il adressait un rapport au président de la République tendant à la création près de chaque Lycée d'un Comité de direction et de perfectionnement des études. Rendant justice au zèle et aux aptitudes des chefs d'établissements, il constatait, par ailleurs, que leur « tâche dépasse les forces d'un seul homme et devient de plus en plus accablante ». Il proposait donc de créer, à côté du Proviseur, sous sa présidence et sans qu'il pût être question d'amoindrir son autorité, un Conseil de perfectionnement des études comprenant un représentant des diverses disciplines. Ce Conseil serait chargé de « coordonner les divers ordres d'enseignement », de « faire à chacun sa part », « d'empêcher les empiétements mutuels ». Les professeurs seraient ainsi associés, selon leur vœu, à la direction des études. La spécialisation nécessaire aurait, comme contrepartie, l'harmonie des spécialistes. Pareil Conseil existe dans les Facultés; les Lycées s'en trouveront bien eux-mêmes. Le même jour, paraissait le décret instituant dans chaque Lycée un *Conseil d'enseignement.*

Le souci de coordonner l'enseignement se traduit encore dans la Circulaire du 4 novembre 1882. Comme la Circulaire du 12 septembre, celle du 4 novembre concerne surtout les classes élémentaires; mais elle dépasse le cadre élémentaire et rappelle des principes qui doivent dominer toutes les autres classes. « Des plaintes à peu près générales, dit le Ministre, me sont parvenues sur le travail excessif imposé aux élèves pour satisfaire aux exigences des nouveaux programmes. » Il est possible que ces programmes soient « trop chargés », que l'attrait même exercé par les sciences sur l'esprit des enfants et, depuis les petites classes, par les sciences

d'observation, ait pour effet d'accroître le travail. Mais le Conseil Supérieur laisse aux professeurs une « entière liberté » « pour choisir, pour élaguer au besoin et proportionner leurs leçons au temps dont ils peuvent disposer ». Il importe, en tout cas, dans les petites classes, de ne pas trop pousser du côté scientifique et de sauvegarder la partie littéraire et même grammaticale de l'enseignement. D'autre part, il est possible que la nomination de professeurs spéciaux ait ses inconvénients. Autrefois, quand un même professeur était chargé de tout l'enseignement dans les classes de grammaire, « il lui était facile de coordonner les diverses parties de son cours et de mesurer son enseignement à la force moyenne des élèves ». Au contraire, aujourd'hui, « les responsabilités sont partagées; mais il en résulte presque nécessairement que chacun des maîtres, préoccupé des résultats à obtenir, force en quelque sorte la dose, et contribue, par ses exigences personnelles, par son zèle, si l'on veut, à détruire l'équilibre ». Duvaux demande donc à l'administration « et surtout aux assemblées de professeurs » de « fixer les limites devenues indispensables » et d'imposer aux différents maîtres « des sacrifices dans l'intérêt de tous ». Ce qui est sûr, c'est que les élèves n'ont plus de « loisirs », que « le temps leur manque », qu'ils ne lisent plus et qu'il importe, dans l'intérêt de la santé des enfants et de la culture, menacée « par une mauvaise pondération du travail », de réagir contre cet état de choses.

***

D'autres problèmes, pédagogiques et techniques, se posaient. Nous prendrons, comme exemple, le problème de la composition française. On avait remplacé, en effet, nous nous en souvenons, la composition latine au baccalauréat par la composition française. Il restait à dire en quoi consisterait la composition française, à poser quelques principes et à donner quelques directives générales à propos de cette nouvelle épreuve de l'examen. La question était liée à la vie même de l'enseignement secondaire.

Le groupe Douai-Lille de la *Société de l'Enseignement Supérieur* examinait cette question, dans sa séance du 8 mai 1881. Comment choisir les sujets ? Comment corriger ? Comment juger de la valeur des candidats ? En bref, « *quelle doit être la nature de la composition française, au baccalauréat ès-lettres* (1re partie) » ?

M. Moy présentait un rapport et proposait des sujets comme ceux-ci :

« Lettre de Perrault à Colbert pour lui demander de livrer au public l'entrée du Jardin des Tuileries. »

« Racine, protégé par Chapelain, allait le visiter fréquemment. Boileau, qui ne connaissait pas Chapelain, se laisse conduire à lui par Racine qui le présente comme étant le Bailli de Chevreuse. Chapelain parle de littérature. La conversation s'anime et Boileau, oubliant son incognito, se laisse entraîner à discuter les opinions littéraires de Chapelain (Saint-Simon). »

« Lauzun voit Fouquet à Pignerol et lui raconte les événements survenus depuis sa disgrâce. Étonnement de Fouquet qui ne peut croire au récit que Lauzun lui fait. »

« Première représentation de *Britannicus* (Théâtre de Bourgogne). »

« Saint-Cyr le jour de la première représentation d'*Esther*. »

« En géographie, sujets relatifs aux voyages, etc... »

Les *Conclusions* votées étaient les suivantes :

« 1° Un devoir écrit correctement, sans aucune qualité de composition est insuffisant. — L'incohérence de la composition est une cause de refus;

« 2° Écarter de l'examen des sujets n'exigeant que de la mémoire: il est évident que l'on demande une composition, non une rédaction. — Écarter les sujets que le manuel peut fournir tout faits;

« 3° La forme des sujets à adopter serait :

« Discours et lettres, narrations, descriptions, dissertations, mais tels que les idées et les faits soient fournis aux candidats par les programmes de littérature, d'histoire, de géographie et résumés par une matière.

« Analyse détaillée d'un texte restreint, mais à la condition que ce texte soit mis sous les yeux de chaque candidat;

« 4° Il est à désirer que les sujets donnés par chaque Faculté soient réunis et publiés par les soins de l'Administration centrale (25). »

Il n'est pas sûr que tous les sujets proposés par M. Moy rencontrent aujourd'hui l'assentiment unanime. Ce que nous tenons seu-

(25) *Revue Internationale de l'Enseignement*, 1881, t. II, pp. 182, 183, 184.

lement à souligner, c'est que la réforme des études et du baccalauréat posait des problèmes pratiques et précis, qu'il y avait des efforts d'adaptation et d'invention à faire, des points de vue nouveaux à introduire dans l'enseignement et dans les examens : on quittait certains types et certains genres; il fallait bien, non sans tâtonnements, en trouver d'autres, aussi heureusement appropriés que possible au but poursuivi. Et même, si quelques sujets appellent des réserves, l'intention apparaît dans les *Conclusions* adoptées : *variété des genres; secours apporté à la mémoire;* introduction d'un exercice nouveau, l'*explication d'un texte.*

En somme, la réforme comportait un renouvellement méthodologique, c'est-à-dire un travail indéniable et, dans une certaine mesure, une œuvre de création, de la part des professeurs.

***

Le problème qui se posait ainsi pour la littérature se posait également pour la philosophie. A un degré moindre, sans doute : car il ne s'agissait pas, en philosophie, d'une substitution aussi nette que celle de la composition française à la composition latine. Néanmoins, si l'on voulait introduire, dans la manière de présenter le programme de philosophie, l'*esprit de la réforme,* on se trouvait amené à des changements plus ou moins notables et, selon certains avis tout au moins, à une substitution de points de vue qui ne laissait pas de modifier assez fortement l'aspect général de la philosophie. Nous avons une idée de ces interprétations diverses du programme et de la manière de le traiter, en rappelant la controverse qui a opposé un professeur de philosophie, A. Blanchet, à E. Beaussire.

Dans la *Revue Internationale* du 15 novembre 1881, A. Blanchet publiait un article intitulé *De l'Enseignement de la philosophie dans les Lycées.* Il y louait les nouveaux programmes et se félicitait de voir abandonner l'éclectisme de Cousin. Il montrait que la psychologie doit être libérée de la métaphysique, comme la morale des dogmes. Il applaudissait à l'introduction des éléments de l'économie politique dans le cours de philosophie. Il soulignait la tendance qui consiste à faire reposer la psychologie, la morale, la logique sur des faits et qui envisage la métaphysique elle-même selon l'histoire, non

sub specie aeternitatis. Enfin, il savait gré aux réformateurs d'avoir accordé au professeur « une certaine franchise d'allures et à sa classe une certaine autonomie ». « On a compris, dit-il, que la philosophie ne sera plus exposée au reproche de stérilité et se fortifiera si, au lieu de l'enfermer dans des études mortes et dans des spéculations abandonnées de tous, elle s'ouvre aux problèmes vivants qui se posent partout autour de nous; on a compris qu'elle trouvera comme un redoublement de jeunesse et d'énergie dans un accroissement de liberté » (26).

Délaisser les « études mortes », les « spéculations abandonnées de tous », les « lieux communs », les « dogmes métaphysiques », les « doctrines brevetées avec garantie du gouvernement », les clichés convenus, les canons officiels, pour saisir dans la réalité même les « problèmes vivants qui se posent partout autour de nous » : n'est-ce pas introduire en philosophie la même transformation de méthodes qu'en littérature ? N'est-ce pas chercher à mettre *la leçon de choses à la base de tout ?*

Dans la *Revue Internationale* du mois suivant, E. Beaussire répondait que l'éclectisme n'avait jamais été une philosophie « sur commande ». V. Cousin était entouré de très libres esprits : Jouffroy, Damiron, Adolphe Garnier et, après eux, Franck, Vacherot, Jules Simon, Émile Saisset, Amédée Jacques. Les thèses présentées en Sorbonne avaient toujours témoigné du respect attaché à la liberté philosophique. Dans les Collèges de Paris, se trouvaient des adversaires déclarés de l'éclectisme : M. Valette à Louis-le-Grand, M. Saphary à Bourbon, M. Gibon à Henri IV. Le professeur de philosophie a toujours eu la faculté d'exposer les faits avant les doctrines ou les doctrines avant les faits. « L'introduction dans les Collèges, dit Beaussire, d'un enseignement philosophique très respectueux des enseignements chrétiens, mais proclamant en même temps sa pleine indépendance à l'égard de ces mêmes enseignements, était, il y a cinquante ans, une nouveauté hardie, violemment dénoncée aux familles chrétiennes comme un attentat sur la foi de leurs enfants. Cette nouveauté n'a pu se maintenir qu'à force de prudence et, par là seulement, elle a pu préparer et rendre possible de plus grandes hardiesses » (27). Quant à l'économie politique, il suffira, pense

(26) *Revue Internationale*, 1881, t. II, p. 450.
(27) *Revue Internationale*, 1882, t. III, p. 62.

Beaussire, de rappeler que le sujet de la composition d'agrégation, au concours de 1848, portait sur la question de la propriété. Le programme de 1880 ne contient donc pas les nouveautés que M. Blanchet veut bien y voir. Au surplus, ajoute Beaussire, ce programme, dont M. Blanchet dit très bien qu'il a été élaboré par des hommes de progrès, a eu « pour rédacteur principal M. Paul Janet, ancien secrétaire de M. Cousin, très attaché aux traditions de l'école spiritualiste, quoique il y apporte, je me hâte de le dire, un esprit largement ouvert à toutes les idées nouvelles. Nul mieux que lui n'avait qualité pour diriger le progrès de l'esprit philosophique, non dans des voies entièrement nouvelles, mais dans les voies mêmes que lui avaient tracées ses premiers maîtres » (28).

Beaussire a raison de dire que ce qu'on appelle l'éclectisme a constitué une nouveauté, à l'époque, et une hardiesse. Nous avons vu à quelles difficultés s'était heurté V. Cousin et comment il avait dû défendre les droits de la philosophie et de l'Université. Il y a un autre point sur lequel Beaussire a encore raison. C'est quand il fait ressortir la jonction qui s'établit, dans la perspective historique, entre l'œuvre de V. Cousin et celle de J. Ferry. Il y a bien, en un sens, continuité, influence persistante, évolution progressive, d'un ministre à l'autre, d'une époque à l'autre et nous avons cru pouvoir montrer que l'œuvre essentielle de J. Ferry a été, en une certaine manière, une extension et un approfondissement, une prise de conscience plus nette et plus large, si l'on veut, de l'éclectisme. Par conséquent, la présence de Paul Janet, aux côtés de V. Cousin comme de J. Ferry, comme aussi de J. Simon, a la valeur symbolique d'un trait d'union et d'un rapprochement.

Il était donc permis à Beaussire de compléter les indications de Blanchet et de souligner, tout au moins en ce qui concerne la philosophie, la suite et la teneur des choses, plutôt que leur opposition.

Mais il reste que l'ambiance des époques n'était plus la même, que la conciliation métaphysico-religieuse recherchée par V. Cousin était dépassée par les événements, que la philosophie, suivant une expression de Blanchet, « meurt de la protection et vit de la liberté » (29). Les circonstances générales rendaient cette parole plus vraie en 1880 qu'en 1830 ou en 1840. Il reste donc que Blanchet

(28) *Revue Internationale,* 1882, t. III, p. 65.
(29) *Revue Internationale,* 1881, t. II, p. 436.

traduit avec force et, parfois, avec vivacité, une aspiration de son temps, tandis que Beaussire est l'interprète d'une aspiration qui eut son terme de justesse, mais qui semblait périmée.

Il reste surtout que, malgré l'analogie littérale des programmes, ceux qui arrivaient à maturité ou à la vie de la pensée en 1880 lisaient autre chose sous les mêmes formules.

Nous n'en voulons pour preuve qu'une remarque contenue dans la réponse que Blanchet faisait à Beaussire, le 4 mars 1882. Beaussire avait invoqué que le sujet donné aux candidats à l'agrégation de philosophie en 1848, portait sur la question de la propriété. Oui, répond Blanchet; « *seulement, on ne la traitait qu'au point de vue moral et dans la morale* » (30).

Là est, précisément, toute la différence des époques, des points de vue et des méthodes. Les programmes, les formules, les titres, les sujets peuvent être les mêmes; seulement, on ne traite pas la question de la même manière en 1848 et en 1880. Quand on ne traite la question de la propriété « qu'au point de vue moral et dans la morale », on part d'une idée ou d'une théorie de la propriété. On se fait une conception de ce que la propriété doit être. *On en cherche le fondement ou les modalités de détermination dans des vues de l'esprit.* On arrange les choses à sa manière. On se fait un système qui est peut-être équitable, sage, ingénieux; mais on ne fait pas autre chose qu'un dessin mental de la propriété. Toute autre est la méthode que Blanchet ne développe pas, mais que l'on sent percer à travers sa restriction, quand il dit : on ne traitait la question qu'au point de vue moral et dans la morale. — Cette méthode consiste à étudier la propriété, telle qu'elle est, comme fait existant et comme chose réelle. Qu'appelle-t-on propriété ? Quelles sont les différentes sortes de propriétés ? Les lois qui les régissent ? Quelles transformations se sont faites dans le régime de la propriété ? Quel rapport entre la propriété et le système économique ? Quel rapport entre la propriété et le système juridique ? Où est exactement le problème, non le problème conceptuel, mais le problème vivant, posé par l'existence, la forme, l'acquisition ou la perte de la propriété ? Comment ce problème s'est-il posé et quand ? Quelles sont les tendances dont il est l'occasion ? Quelle est l'origine de ces tendances, leur force, leur progrès ou leur recul ou leurs déviations, leur valeur

(30) *Revue Internationale*, 1882, t. III, p. 295.

morale ? En d'autres termes, qu'est-ce que la propriété, comme *leçon de choses ?*

L'esprit ne peut penser méthodiquement et scientifiquement que sur ce qui est. En dehors de ce qui est, il peut rêver, il peut construire. On peut rêver la propriété ou la construire. Nous apercevons toutefois toute la distance qui sépare Beaussire et Blanchet. Il ne faut même pas dire qu'il y a entre eux un malentendu. Il y a deux manières bien différentes de concevoir les choses, deux interprétations opposées du même programme, en un mot deux méthodes. Et quand on songe que ce même débat peut se répéter à propos de la solidarité, de la responsabilité, de la famille, de l'État, etc..., on voit plus clairement l'importance de cette opposition. La vérité est qu'on commence à penser autrement qu'on ne faisait en philosophie et que Durkheim n'est pas loin : il avait vingt-deux ans en 1880.

Ainsi, pour saisir et appliquer l'esprit de la réforme, il ne fallait rien moins que renouveler l'enseignement du latin, du français, de la philosophie, de l'histoire, des sciences. La leçon de choses à la base de tout : c'était une entreprise neuve, peu conforme à de longues habitudes.

CHAPITRE III

LA RÉVISION DE 1884-1885. — LE PROBLÈME DE LA RÉDUCTION DES HORAIRES ET DES PROGRAMMES

Th. Ferneuil écrivait en 1883 : « Il est peu d'exemples d'une réforme qui, à peine entrée dans la période d'application, ait trouvé moyen de désappointer à la fois ses partisans et ses adversaires, comme la réforme de notre enseignement secondaire. Deux ans après l'adoption des nouveaux programmes par le Conseil Supérieur, les conservateurs annoncent l'échec de la réforme et le retour prochain à l'ancien plan d'études; bien des réformistes, sans dire les choses aussi nettement, ne sont guère éloignés de ratifier, dans leur for intérieur, les prédictions de leurs adversaires » (1).

Quelle est la cause de ce désappointement et, pour reprendre d'autres expressions de Ferneuil dans la même étude, la raison de ces « mécomptes », de ce « trouble », de cette « confusion » des esprits ?

Il faut, pour répondre à cette question, rappeler les tendances qui s'affrontaient en 1880, qui continuaient à se manifester, après l'adoption du plan d'études, et que M. Bréal, au témoignage de G. Boissier, avait dégagées avec force, dès la première heure, au Conseil Supérieur.

Les uns, disait M. Bréal, sont les adversaires des études classiques et envisagent leur disparition; les autres sont encore partisans des études classiques, mais ils projettent de les enseigner par des méthodes nouvelles. — La réforme était donc sollicitée par deux partis qui s'unissaient pour réclamer la révision de l'ancien plan d'études. Ils s'unissaient, en somme, contre l'ancien Conseil Supérieur, contre Dupanloup, contre ceux que Ferneuil nomme les « conservateurs ». La réforme de 1880 était provoquée par une *coalition*.

Mais cette coalition elle-même n'était pas d'accord sur le plan nouveau à instituer. Elle était partagée par un grave dissentiment interne. Ce n'était plus seulement la querelle des Anciens et des

(1) Th. Ferneuil, *La réforme du Plan d'études de l'enseignement secondaire, Revue Internationale,* 1883, t. V, p. 131.

Modernes; c'était, dans le camp des Modernes, la querelle des scientifiques et des littéraires; des scientifiques, qui reprochaient aux littéraires de n'être pas assez modernes et des littéraires, qui se prétendaient assez modernes par la réforme méthodologique elle-même qu'ils voulaient introduire dans les études classiques, mais qui reprochaient aux scientifiques d'être des « *utilitaires* ». Dès lors, la controverse prenait un aspect nouveau et impliquait des jugements de valeur sur la fin de l'éducation : l'éducation sera-t-elle utilitaire ? Sera-t-elle désintéressée ? Sera-t-elle substantielle ? Sera-t-elle formelle ? Sera-t-elle les deux à la fois ? Si oui, comment réaliser un ensemble harmonique ? Successivement, nous voyons trois plans de controverse, sans préjudice des passerelles qui peuvent les unir et permettre, selon les circonstances, des rencontres imprévues : au premier plan, les Anciens et les Modernes; au second, les littéraires et les scientifiques; au troisième, les utilitaires et les tenants de l'éducation désintéressée.

Venue dans cette atmosphère, la réforme ne pouvait guère ne pas provoquer des remous variés et comme un désappointement assez général : chacun s'attendait à trouver en elle plus qu'elle ne donnait.

Les partisans des études classiques, même réformées par l'adoption de nouvelles méthodes d'enseignement, comme M. Bréal, ne pouvaient s'empêcher de constater que le latin et le grec avaient reculé de deux ans et que d'autres enseignements, les sciences, les langues vivantes, l'histoire avaient profité de cette régression. Ils faisaient, avec G. Boissier et E. Dreyfus-Brisac, le tableau général des heures d'enseignement et ce tableau manifestait assez que, suivant le mot de G. Boissier, le plan d'études avait été, depuis un demi-siècle, tout à fait modifié et que la prépondérance n'était plus aux lettres anciennes. Par conséquent, le fond de l'éducation changeait. Les méthodes nouvelles n'avaient pas pour effet d'améliorer, de perfectionner, de rendre plus vivantes à la fois et plus scientifiques les études classiques : non, elles entraient dans un régime scolaire où des études disparates voisinaient côte à côte, formant un ensemble mal composé et hétéroclite.

M. Bréal traduit bien cette impression d'un enseignement hétéroclite, par la variété même des catégories d'élèves qui fréquentent le Lycée. La population scolaire bigarrée est comme l'image du plan d'études bigarré lui-même. « Quels sont ces élèves qui portent un costume à part ? demandais-je à un Proviseur. — Ce sont les

apprentis de l'école d'horlogerie. Nous leur donnons l'hospitalité au Lycée. — Et les autres en pantalon rouge ? — Ce sont les enfants de troupe : ils suivent la classe primaire. — Pourquoi ceux-ci se mettent-ils à part, au moment d'aller en classe ? — C'est l'enseignement spécial » (2).

Ce n'est qu'un symbole extérieur. Mais quand il approfondit son analyse et qu'il en vient au plan d'études de 1880, M. Bréal porte ce jugement : « Les rédacteurs de ces programmes ont voulu, du même coup, faire droit aux critiques de ceux qui trouvaient l'enseignement classique trop superficiel, contenter les utilitaires qui se plaignent qu'on donne trop de temps au latin et au grec, et satisfaire les partisans de l'éducation harmonique, mi-partie composée de sciences et de lettres. Ils ont donc cédé à des courants divers qui s'étaient déjà mêlés une première fois dans la célèbre circulaire de M. Jules Simon » (3).

Il en résulte que le plan d'études de 1880 avait l'ambition de donner satisfaction à trois partis : à ceux qui trouvaient l'enseignement classique trop superficiel, il apportait, selon leurs vœux des méthodes nouvelles; à ceux qui réclamaient pour les sciences, il apportait, selon leurs vœux également, un horaire plus large; à ceux qui faisaient valoir les avantages d'une éducation harmonique, il apportait une combinaison de lettres et de sciences. Mais, à vouloir satisfaire chacun, le plan d'études décevait quelque peu tout le monde. Ceux qui trouvaient l'enseignement classique trop superficiel applaudissaient aux méthodes nouvelles, mais regrettaient le temps qui leur était dérobé; les scientifiques et les utilitaires trouvaient que la part restait belle au latin et au grec; les partisans de l'éducation harmonique ne voyaient pas une coordination suffisante entre les spécialités d'enseignement.

***

Ferneuil dénonce, à son tour, comme l'erreur initiale, le désir qu'on a eu, en 1880, de tout concilier et de tout satisfaire. C'est là le faux point de départ. On a poursuivi un but irréalisable. « Cette conception erronée de la réforme de l'enseignement secon-

(2) M. Bréal, *Excursions pédagogiques*. Paris, Hachette, 1882, p. 313.
(3) M. Bréal, vol. cit., p. 334.

daire, dit-il, devait nécessairement entraîner les inconvénients qu'une seule année de pratique a mis au jour. Quand on maintenait, par exemple, dans les classes de 6e, 5e et 4e, dix et douze heures de classe par semaine pour les langues anciennes, contre trois heures de français, trois heures d'histoire, une heure de géographie, trois et quatre heures de sciences, comment espérait-on éviter l'encombrement des programmes, la contradiction et la paralysie mutuelle des enseignements, le bourrage intellectuel des élèves ? » (4).

Chaque parti était donc désappointé et chacun restait sur ses positions : M. Bréal, auquel se ralliaient Dreyfus-Brisac et G. Boissier, revenait à son idée de quelques lycées littéraires consacrés à une culture classique bien conduite; et Ferneuil à son projet des cycles superposés comportant, pendant une première période, un enseignement général et, pendant une seconde période, des enseignements spécialisés.

***

Les principaux commentaires en étaient à ce stade, lorsque survinrent, sous l'administration de Fallières, nommé, le 20 novembre 1883, ministre de l'Instruction Publique en remplacement de J. Ferry qui prenait le portefeuille des Affaires Étrangères, les élections pour le renouvellement du Conseil Supérieur. A cette occasion, la *Revue Internationale* faisait connaître, soit en publiant leurs lettres, soit en les résumant, l'opinion de plusieurs candidats.

Paul Janet déclarait qu'il avait fait partie de la minorité qui trouvait les réformes d'enseignement secondaire « excessives et préjudiciables aux intérêts des études littéraires ». Sans doute, n'était-il pas systématiquement hostile à tout ce qui avait été fait en 1880; mais, disait-il, « sans être partisan d'une réaction exagérée et, par là même, dangereuse, je m'associerai à toutes les mesures qui auront pour objet de relever le niveau des études classiques ». Il ajoutait : « Ce qui est d'ailleurs universellement reconnu, c'est la surcharge des programmes et la nécessité de les alléger. »

M. Couat, doyen de la Faculté des Lettres de Bordeaux, s'exprimait ainsi : « Je suis de ceux qui ont désiré la révision des programmes de l'enseignement secondaire et, particulièrement, la subs-

(4) Th. Ferneuil, *La réforme du Plan d'études de l'enseignement secondaire en France, Revue Internationale,* 1883, t. V, p. 132.

titution d'un thème latin à la composition latine du baccalauréat. On s'est trompé, semble-t-il, en organisant pour tous les lycées et collèges un enseignement encyclopédique qui tient à la fois de l'enseignement classique et de l'enseignement spécial, de ce dernier surtout. Si le niveau des études spéciales s'est élevé, du moins pour la moyenne des élèves, les études littéraires ont certainement faibli parmi les meilleurs. Il y a moins de mauvais bacheliers, mais il n'y en a presque plus de bons. La plupart de nos candidats aux bourses de licence ne savent eux-mêmes ni grec ni latin. Je voudrais qu'à côté d'un enseignement analogue à celui qu'ont établi les derniers programmes, — moins le grec peut-être — et qui serait, par sa nature même, destiné à la majorité des élèves de l'enseignement secondaire, on constituât fortement, dans quelques lycées, un enseignement classique plus élevé, reposant sur l'étude patiente, commencée de bonne heure, des langues anciennes, et terminé par celle de la philosophie et des sciences. Ces lycées trouveraient leur clientèle parmi ceux qui se proposeraient de suivre ensuite des cours d'enseignement supérieur. »

M. Lespiault, qui sollicitait le suffrage des Facultés des Sciences, disait : « J'ai appuyé dans son ensemble la réforme des études classiques, en prenant pour objectifs le développement de l'enseignement scientifique et l'étude, plus sérieuse, des langues vivantes. »

M. Rabier, professeur de philosophie, n'était pas adversaire de la réforme de 1880, mais demandait des « retouches » pour « coordonner » les nouveaux programmes et pour les « simplifier ». L'enseignement spécial lui semblait dévier « du but que son nom même et ses origines lui assignent » en voulant « rivaliser avec l'enseignement classique ».

M. Jallifier, professeur d'histoire, s'affirmait partisan de la réforme, en ajoutant que « les nouveaux programmes sont perfectibles ».

M. Vintéjoux, professeur de mathématiques et membre sortant du Conseil Supérieur, renonçait à poser à nouveau sa candidature. Il rappelait qu'il avait « combattu de tout son pouvoir la *révolution* accomplie dans l'enseignement secondaire, le caractère encyclopédique et utilitaire que les réformateurs ont fait prendre à l'enseignement secondaire classique et l'extension donnée à l'enseignement spécial ». — M. Bernès se présentait à la place de M. Vintéjoux et avec l'adhésion de ce dernier. Son programme se résumait ainsi :

« Restituer à l'enseignement secondaire classique sa force, son rang et ses prérogatives et à ceux qui sont chargés de le donner, une considération proportionnelle à la solidité des titres. »

M. Voigt, professeur de physique et membre sortant, ne demandait pas le renouvellement de son mandat, « en raison de l'écart par trop considérable qui s'est révélé, dans la pratique, entre les espérances qu'il avait pu concevoir et les moyens que l'administration laissait à la disposition du Conseil Supérieur pour en poursuivre la réalisation ».

M. Lebaigue, professeur de grammaire et membre sortant, renonçait également à son mandat. Il approuvait la candidature de M. Legouez. Celui-ci tenait la réforme de 1880 pour funeste. « Le grec ne s'apprend pas, le latin se désapprend, l'esprit de l'enfant est surchargé d'une foule de notions scientifiques, plus curieuses qu'utiles. » « Ce qu'il y a de plus grave, c'est le développement de l'enseignement spécial qui, oubliant son origine, tend à marcher de pair avec l'enseignement classique. M. Legouez ne veut pas le retour pur et simple à ce qu'on appelle l'ancienne routine. Il est des sacrifices qu'il faut savoir faire à l'esprit moderne; il se contenterait du *rétablissement de l'étude des éléments du latin* avant la sixième et de celle des éléments du grec avant la quatrième, et d'une réduction considérable des programmes scientifiques en ce qui concerne l'histoire naturelle, la physique et la chimie. »

M. Mothéré, professeur d'anglais, se déclare « pour les nouveaux programmes, qu'il suffira d'interpréter dans l'esprit même des délibérations du Conseil Supérieur ».

M. Fournier, professeur de Collège, se prononce en faveur de la réforme qu'il regarde comme un progrès; mais, « il estime cependant que l'étude des langues anciennes devrait être avancée d'une année et l'exercice du thème latin continué jusqu'à la rhétorique. Il est contre l'assimilation de l'enseignement spécial à l'enseignement classique ».

M. Chrétien, principal de Collège, qui se présentait aux suffrages des électeurs de l'ordre des sciences des collèges, trouvait « trop considérable la place faite aux sciences par les nouveaux programmes, dans les classes élémentaires de grammaire ».

En somme, cette revue des déclarations de candidats donne l'impression que la réforme est fort discutée. Certains candidats sont nettement pour la réforme, comme M. Lespiault, M. Jallifier, M. Mo-

théré. D'autres sont pour, avec le désir de voir quelques améliorations légitimes, comme M. Rabier. D'autres sont encore pour, mais avec des réserves qui vont assez loin, comme M. Fournier et M. Chrétien. D'autres, non des moindres, sont contre, comme Paul Janet et M. Couat. M. Legouez est également nettement contre. D'autres, enfin, marquent leur opposition en ne posant plus leur candidature : MM. Vintéjoux, Voigt, Lebaigue. Une tendance se manifeste pour la défense des études classiques, contre l'utilitarisme, contre la part faite aux sciences. C'est le représentant des professeurs de mathématiques qui dénonçait le caractère encyclopédique et utilitaire des programmes. C'est le candidat du personnel scientifique des Collèges qui trouvait excessive la part faite aux sciences, dans les classes élémentaires et les classes de grammaire. Enfin, une tendance assez forte apparaît, chez M. Rabier, M. Legouez, M. Fournier, contre la prétention de l'enseignement spécial à vouloir, malgré son origine, dit-on, rivaliser avec l'enseignement classique : à ce sujet, M. Couat note que l'enseignement classique devient lui-même plus spécial que classique.

Malaise, trouble, confusion : les expressions de Ferneuil reviennent à l'esprit et ne semblent pas exagérées.

***

Quelques semaines après les élections, le ministre était préoccupé de connaître l'opinion universitaire : c'était l'objet de sa Circulaire du 24 mai 1884.

Dans ce document, Fallières constatait que, selon les rapports des Inspecteurs généraux et des Recteurs, complétés par les procès-verbaux des assemblées de professeurs, « le but poursuivi par l'Administration a été atteint », que « les familles ont accepté avec reconnaissance les modifications introduites dans notre système d'études classiques et que les réformes opérées doivent subsister dans leur ensemble ».

Néanmoins, il était impossible que, dans une œuvre aussi vaste, quelque lacune ou quelque défaut de coordination ne se révélât à l'expérience. « De sérieuses observations m'ayant été adressées, sur ce point, par les hommes les plus compétents, le moment me semble venu de tenir compte des leçons de la pratique. »

Or, « le Conseil Supérieur a voulu que, dans l'enseignement classique proprement dit, la partie littéraire et la partie scientifique fussent coordonnées de manière à se compléter sans se nuire. Il s'en est rapporté sur beaucoup de points à la discrétion des professeurs qu'il invitait à ne point empiéter, par excès de zèle, sur le domaine de leurs collègues. La question est de savoir si ce but a été atteint ».

En somme, la tâche la plus délicate, l'œuvre de coordination, celle qui permettait à la partie littéraire et à la partie scientifique « de se compléter sans se nuire », la « pondération » des matières était confiée aux assemblées de professeurs et la question était de savoir si les assemblées de professeurs avaient rempli leur office.

Le Ministre terminait en demandant aux Recteurs les renseignements nécessaires et en les invitant aussi à soumettre le problème aux Conseils académiques : une large consultation était ainsi ouverte.

*
**

Le Conseil Supérieur se réunissait le 21 juillet 1884. Outre qu'il avait à examiner d'importantes questions relatives à la réforme de l'enseignement spécial et à l'organisation de l'enseignement féminin, les résultats de la consultation provoquée par la Circulaire du 24 mai, sur l'application de la réforme de 1880, n'étaient pas tous arrivés : le Conseil Supérieur jugea donc prudent de ne pas évoquer, dans toute son ampleur, la réforme de l'enseignement classique et de continuer l'enquête au moins jusqu'à la session d'hiver.

Cependant, il ne pouvait éviter d'aborder, ne fût-ce que partiellement, la question. Elle se posait dans les termes que nous connaissons. Couat l'indiquait fort exactement, dans son compte rendu des travaux de la session : « A l'épreuve, ces programmes (les programmes de 1880) ont été jugés trop compliqués. En essayant de combiner dans un même enseignement destiné aux mêmes élèves, l'ancien humanisme et l'utilitarisme moderne, les auteurs des programmes de 1880 avaient tenté une œuvre peut-être impossible, à coup sûr très difficile » (5). Le problème était un problème de simplification, de réduction et de coordination.

On se borna, pour la session en cours, à la réduction des horaires.

(5) *Revue Internationale*, 1884, t. VIII, p. 159 et suiv.

Mais la réduction des horaires entraînait la réduction des programmes. « Les heures étant ainsi réduites, on sera bien obligé, dit Couat, dans la prochaine session, de réduire les programmes... La réforme, si modeste en apparence, que vient d'accomplir le Conseil, cette simple réduction du nombre des heures, conduit donc nécessairement à remettre en question tout notre système d'enseignement secondaire. »

La réduction des horaires consistait à ramener à 20 le nombre d'heures d'enseignement, y compris le dessin, dans les classes élémentaires, et à 20 le nombre d'heures, non compris le dessin, dans les autres classes. D'autre part, le grec commençait en cinquième, non plus en quatrième. Enfin, l'enseignement de l'histoire, en sixième et en cinquième, cessait d'être confié à des professeurs spéciaux.

« Pour réduire à vingt le nombre des heures de classe, dit Couat, il a fallu nécessairement diminuer la part de plusieurs enseignements dans chaque classe. Les sciences ont perdu une heure dans les classes élémentaires, une heure en sixième, deux heures en cinquième, une heure en quatrième, deux heures en philosophie, en tout sept heures; les langues vivantes perdent une heure en sixième et en cinquième, une en troisième, en seconde et en rhétorique, en tout cinq heures; le français perd une heure en neuvième, huitième, septième, une heure en quatrième, en troisième, en seconde et en rhétorique, en tout sept heures; l'histoire perd une heure en neuvième, huitième, septième, une heure en seconde, en rhétorique, en philosophie, en tout six heures; le latin perd seulement une heure en quatrième et, en cinquième, deux heures qu'il cédera au grec, à partir du mois de janvier. »

Couat dégageait la philosophie de ces réductions. « La préoccupation du Conseil a été de rendre aux études leur caractère classique. Tandis que les enseignements dits modernes sont diminués, le latin et le grec conservent les heures qui leur avaient été attribuées; le grec même gagne une année. Enfin, dans la Commission et dans le Conseil, quelques membres ont exprimé le vœu que l'enseignement du latin fût rétabli en septième. Soucieuse, il y a quelques années, de satisfaire aux exigences de la société moderne, l'Université a essayé, il y quatre ans, de constituer un enseignement *réel*, d'une utilité immédiate pour ceux qui l'auraient reçu. Les inconvénients de ce principe lui apparaissent aujourd'hui et l'inclinent vers l'autre conception de l'enseignement, vers l'humanisme; c'est à ces deux nécessités qu'il faudra faire leur part légitime, lorsque le Conseil,

dans sa prochaine session, révisera, comme il en a pris l'engagement, les programmes destinés à remplir le cadre, tracé d'avance, des vingt heures de classe » (6).

***

La thèse de Couat est que la révision des horaires effectuée en 1884, révision bientôt suivie, sans aucun doute, de la révision des programmes, s'inspire d'une préoccupation qui va à l'encontre de la réforme de 1880.

Au contraire, dans le discours qu'il prononçait, la même année, au Concours Général, Fallières s'attachait à montrer que la révision de 1884 n'était pas une réaction contre la réforme de 1880, mais qu'elle prolongeait seulement l'œuvre de 1880, tout en l'améliorant.

En effet, la réforme de 1880 était, suivant l'argumentation du Ministre, nécessaire. Elle tenait compte de l'évolution du temps. Elle donnait au français sa vraie place, la première; elle faisait leur part aux sciences, aux langues et à l'histoire; elle tendait, par le renouvellement des méthodes, à « sauver nos études classiques d'une décadence qu'on pouvait croire imminente ». Les résultats de la réforme de 1880 sont déjà favorables, ainsi qu'en témoignent d'excellentes copies du Concours Général. Il n'y a donc pas à revenir sur une réforme qui a produit d'heureux effets; mais il faut, au contraire, la soutenir, la promouvoir, lui faire rendre tout ce qu'elle peut donner. Pour cela, il reste quelques problèmes à résoudre, et, d'abord, celui de la surcharge des programmes.

« Des obstacles que nous avons à faire disparaître, il en est un que tout le monde connaît, que tout le monde signale, enfants, maîtres, familles, c'est la trop vaste étendue des programmes et la surcharge du travail quotidien. Sans doute, avec la science qui agrandit sans cesse son domaine, l'histoire qui recule chaque jour le champ de ses découvertes, la critique qui dévoile des horizons toujours plus lointains, il est impossible de comprendre que des programmes puissent rester aujourd'hui ce qu'ils étaient autrefois. Mais, dans les matières à enseigner, n'y a-t-il pas un choix à faire ? Sous peine de rompre l'harmonie même des choses, faut-il tout mettre également en lumière ? N'y a-t-il pas ici comme les règles d'une certaine pers-

(6) *Revue Internationale*, 1884, t. VIII, p. 180.

pective à observer, et, à tout faire figurer sur le même plan, ne court-on pas le risque de jeter la confusion dans l'esprit, le désarroi dans le jugement ? »

Il y a, en particulier, selon Fallières, à déterminer ce qui est du ressort de l'enseignement supérieur et ce qui est du ressort de l'enseignement secondaire. Mais, en dehors même de ce problème concernant la matière, la nature et l'étendue de l'enseignement, il y a, dans l'enseignement secondaire, un problème d'ordre pratique « qui doit surtout préoccuper l'éducateur : c'est la judicieuse répartition du temps, la longueur des classes, l'étendue des devoirs, la durée du repos ». La réduction, par le Conseil Supérieur, du nombre d'heures de classe répond à cette dernière préoccupation.

Mais la réduction des horaires, si elle témoigne du désir d'aménager et de rendre plus viable la réforme de 1880, ne traduit pas, de la part du Conseil Supérieur de 1884, la volonté de revenir sur cette réforme et d'en contrarier l'esprit. 1884 continue 1880. La preuve, c'est que « la réduction portera indistinctement sur toutes les facultés, de telle sorte que l'on peut dire, passez-moi cet emprunt à la géométrie, *que la figure restera la même, les proportions seules en étant diminuées* ».

Cette dernière déclaration causa une vive surprise. « Sur ce point, note Dreyfus-Brisac, il nous est impossible de partager l'opinion du Ministre, si haute que soit son autorité en ces questions; à notre avis, la part d'heures attribuée aux langues anciennes a été accrue et, au contraire, la part attribuée aux langues vivantes, à l'histoire, aux sciences, a été restreinte par les décisions nouvelles du Conseil Supérieur. » Et Dreyfus-Brisac renvoie le lecteur au compte rendu de Couat.

L'interprétation de Dreyfus-Brisac est la bonne. Si nous faisons, en effet, la comparaison entre l'horaire de 1880, à partir de la classe sixième, et l'horaire de 1884, nous aboutissons au tableau ci-contre.

Tableau comparatif des horaires.

MATIÈRES	HORAIRE DE 1880	HORAIRE DE 1884	DIFFÉRENCE EN MOINS
Français	21	17	4
Latin	39	39	
Grec (7)	20	20	
Langues vivantes	18	13	5
Histoire et Géographie	24	20	4
Sciences	28	23	5
Dessin	14	14	
Philosophie	8	8	
TOTAL	172	154	18

Il résulte de ce tableau que le français, les langues vivantes, l'histoire et la géographie, les sciences perdent respectivement quatre, cinq, quatre, cinq heures, tandis que l'horaire des langues classiques demeure constant. L'opération se fait donc au bénéfice des langues classiques et l'on ne peut pas dire que l'horaire de 1884 est « semblable » — au sens géométrique du mot — à l'horaire de 1880.

***

Aussi bien, dans la Circulaire du 13 septembre 1884, le Ministre ne dit plus que la réduction atteint, dans la même proportion, toutes les facultés. « Le Conseil Supérieur, en réduisant le nombre des heures de classes a déterminé dans quelle limite cette réduction atteindrait chaque ordre d'enseignement. » En fait, il n'est pas douteux que la révision des horaires, en 1884, a profité au latin et au grec.

(7) A partir du mois de janvier 1885, l'étude du grec devait commencer en cinquième; à cet effet, deux heures de classe devaient être prélevées sur le temps affecté au latin (Circulaire du 13 septembre 1884).

Cette même Circulaire de septembre 1884 rappelait à l'administration et au personnel enseignant l'importance du repos pour les élèves, du « temps de loisir », la nécessité d'éviter un « labeur excessif », de ménager entre les classes « un intervalle aussi long que possible », au lieu de faire se succéder « trois et quatre heures de cours sans interruption ».

Enfin, elle conviait les Assemblées de professeurs à étudier le problème de la réduction des programmes en partant de la réduction acquise des horaires. Il ne s'agira pas de s'ingénier à « resserrer les programmes dans la proportion du nombre d'heures supprimées »; il faudra « supprimer résolument tout ce qui peut être supprimé sans dommage pour l'instruction générale et prendre pour règle que, les forces de l'enfant ayant des bornes, toute extension démesurée donnée à l'enseignement ne peut aboutir qu'à le rendre plus superficiel ».

***

Lorsque le Conseil Supérieur se réunit le 22 décembre 1884, l'enquête prescrite avait eu lieu. Six commissions — pour l'enseignement de la philosophie, de l'histoire, des lettres et de la grammaire, des classes élémentaires, des langues vivantes, des sciences mathématiques et physiques — désignées par arrêté du 30 octobre, avaient également fonctionné. Le Conseil Supérieur disposait d'une ample étude préalable. En outre, chaque membre de l'Assemblée avait entre les mains un rapport de Gréard sur *la question des programmes*, étude de premier ordre par sa valeur documentaire et la connaissance du sujet dont l'auteur faisait montre.

Après avoir retracé à grands traits, mais avec une clairvoyante pénétration, l'histoire des programmes depuis le XVII[e] siècle, Gréard en arrivait à la période contemporaine. Il montrait que l'enseignement secondaire, dominé par les lettres, surtout les lettres anciennes, sous l'ancien régime, envahi par les sciences à l'époque de la Révolution, caractérisé par la séparation, puis par l'union de ces deux éléments sous le Consulat et l'Empire, restitué aux lettres par la Restauration, sollicité par les sciences sous la Monarchie de Juillet, soumis à la bifurcation par Fortoul, ramené à l'unité par Duruy, partagé, enfin, par parts presque égales entre lettres et sciences en 1880 dans l'intention où les derniers réformateurs étaient de réaliser

une *éducation harmonique*, l'enseignement secondaire avait vu ses programmes s'accroître constamment.

Par delà toutes les fluctuations politiques et pédagogiques, une sorte de logique inéluctable avait déterminé cet accroissement persistant. L'enseignement secondaire recueillait le reflet, toujours plus marqué, d'un siècle toujours plus riche. D'où, le mal et le problème : la surcharge des programmes et la recherche de leur allègement.

Gréard citait Stuart Mill : « L'éducation, a dit l'un des maîtres de la psychologie contemporaine, Stuart Mill, est la culture que chaque génération donne à celle qui doit lui succéder pour la rendre capable de conserver les résultats du progrès qui a été fait et, s'il se peut, de le porter plus loin. On ne saurait mieux définir le caractère du legs que, d'âge en âge, l'humanité transmet à l'humanité, poursuit Gréard. Mais, ajoute-t-il, *comment la jeunesse sera-t-elle préparée à soutenir le poids de cet héritage ? Par l'archéologie, la numismatique, la paléographie, la critique des textes, l'histoire et la philologie s'enrichissent presque chaque jour de découvertes nouvelles; les applications de la mécanique, de la physique et de la chimie se multiplient. Le domaine des études doit-il s'étendre indéfiniment au fur et à mesure que s'accroîtra le trésor du savoir humain ? Où sera la règle ? Cette règle sera-t-elle uniformément la même pour tous ? Et sur quels principes la fonder ?* » (8).

Gréard passe en revue *les solutions proposées pour remédier à la surcharge des programmes*, les différentes écoles et la tendance de chacune : éducation utilitaire selon Spencer; éducation classique selon de Laprade; système de la *fusion séparative* de Matthew Arnold, repris en France par Ferneuil; *école secondaire unique* de Herzen; système des matières facultatives de A. Bain. Il distingue, dans cet ensemble, deux conceptions que l'on a coutume de regarder comme radicalement opposées, la conception utilitaire et la conception classique, entre lesquelles viennent prendre place des combinaisons et des compromis.

Or, l'antagonisme ainsi institué entre la conception utilitaire et la conception classique, antagonisme par rapport auquel se déterminent toutes les positions et tous les classements, lui paraît « spé-

(8) O. Gréard, *Éducation et Instruction*, Enseignement secondaire, II. Paris, Hachette, 1887. (L'étude sur *la question des programmes* est de juillet 1884.)

cieux » (9) et source de « questions oiseuses » (10). Il a pu y avoir, pense Gréard, un type classique suscité par une certaine forme de civilisation et un type utilitaire suscité par une autre forme de civilisation; ces deux types ont pu être saisis dans une sorte d'antithèse historique et idéologique; mais la réflexion critique doit revenir sur cette opposition, quand elle prend un caractère systématique et artificiel; quand elle donne lieu à des schémas intellectuels trop simples; quand elle cristallise, à tort, des manières de penser et d'enseigner et qu'elle les rend exclusives l'une de l'autre.

En réalité, il n'est pas exact, selon Gréard, qu'il y ait, d'une part, des études purement utilitaires; de l'autre, des études purement classiques et désintéressées. L'idée suivant laquelle ces deux sortes d'études doivent être dressées les unes contre les autres, parce que les premières s'infléchiraient tout entières vers l'utilité et le réalisme, tandis que les secondes s'orienteraient tout entières vers le désintéressement et l'idéalisme, est une des choses factices qui encombrent le champ de la querelle pédagogique. « Même dans l'enseignement primaire, dit Gréard, l'enfant n'arrive à posséder les notions élémentaires, justement appelées notions instrumentales, qu'en exerçant l'instrument qui lui servira à tirer le profit de ce qu'il sait : et, si esthétique, si classique qu'on la conçoive, quelle est la culture supérieure qui ne repose sur un fond utile ? » (11).

*
**

Il nous semble que l'opinion de Gréard est des plus justes et que cet éminent historien de l'éducation est tout à fait fondé à prendre l'exemple de l'enseignement primaire. L'enseignement primaire est utile, rempli de notions pratiques; et pourtant, on ne peut lui refuser, heureusement, d'être aussi un enseignement éducatif, faisant réfléchir l'enfant, exerçant son jugement, l'initiant à la connaissance du vrai et à l'amour du beau. Nous prendrons également l'exemple de l'enseignement scientifique. L'enseignement scientifique a une base réelle et substantielle; il est nourri de faits et de choses; il ouvre

(9) Gréard, vol. cit., p. 116.
(10) Gréard, vol. cit., p. 119.
(11) Gréard, vol. cit., p. 116.

une fenêtre sur les applications pratiques et techniques, sur le fonctionnement de la machine et la fabrication de l'usine; et pourtant, n'a-t-il pas aussi, par la lutte entre l'homme et la nature, l'esprit et la matière, dont il offre le spectacle, sa grandeur et sa poésie ? Ne donne-t-il pas, par l'élargissement continuel de l'horizon humain, le sentiment mêlé du fini et de l'infini, la notion de la relativité de la connaissance, l'idée des adaptations méthodologiques toujours à poursuivre, une éducation complexe et nuancée du jugement ? Il serait aisé de montrer, pareillement, que l'enseignement des diverses matières progressivement incorporées aux programmes, l'histoire comme les langues vivantes, contribue tout à la fois à l'*utilité* et à l'*intelligence désintéressée* du monde, à l'*action* et à la *contemplation*, à l'*information* de l'esprit et à sa *formation*.

Réciproquement et comme contre-partie, il serait également légitime et possible de montrer que l'enseignement classique n'est pas purement désintéressé, qu'il ne constitue pas seulement un luxe supérieur ou un suprême loisir. Si les sciences ont leur poésie et leur beauté, les études classiques ont leur logique, leur méthode, leur rigueur. Elles visent à la justesse de l'expression, à la propriété des termes, à l'exactitude des traductions, à l'appropriation du mot à l'idée et de l'idée à l'objet. Elles sont le plus sûr moyen d'éviter les redondances de langage, les fausses beautés, les amplifications inutiles et, en un sens, cette rhétorique si contestable pour laquelle on avait prétendu les invoquer. Il peut y avoir pénétration de l'esprit scientifique et de l'esprit classique. N'est-ce pas un professeur de mathématiques qui dénonçait l'utilitarisme excessif, à son gré, des programmes de 1880 et plaidait pour les études classiques ? C'était un professeur de mathématiques, dira-t-on. Nous ne jugeons pas la chose inadmissible, de la part d'un professeur de physique ou de sciences naturelles. Nous nous en tiendrons donc à la conclusion de Gréard : « Il n'est pas plus juste de refuser à l'enseignement classique tout caractère pratique, qu'il ne le serait de dénier tout caractère éducatif à l'enseignement utilitaire et, pour l'un comme pour l'autre, il ne serait pas sans danger de paraître restreindre la portée de leur action : ce serait le plus sûr moyen de les incliner dans le sens où ils penchent et de justifier la critique qu'on en fait » (12).

(12) Gréard, vol. cit., p. 118.

Si ces idées étaient admises, la controverse pédagogique perdrait beaucoup de son acuité et le problème de sa difficulté. En effet, les deux camps extrêmes n'existeraient plus. Chacun verrait, d'une part, que le concept d'utilitarisme est plus riche qu'on ne le croit d'ordinaire et que le mot est bien étriqué par rapport au contenu de la chose; d'autre part, que le concept de classicisme a lui-même d'autres virtualités que l'opinion ne le suppose le plus souvent; et qu'à tout prendre, il peut y avoir éducation de l'esprit, enseignement secondaire, fins analogues poursuivies par deux moyens différents : le type d'enseignement classique selon 1880-1884 et le type d'enseignement spécial de la même période.

Car ce qu'il y a de caractéristique dans le type classique de 1880-1884, c'est que, précisément, c'est un classicisme en mouvement qui se prête à la jonction avec l'esprit scientifique; et ce qu'il y a de caractéristique, dans l'enseignement spécial de la même époque, c'est que c'est un enseignement plus élevé et plus attiré vers des fins culturelles qu'il ne l'était en 1863. L'opposition classicisme-utilitarisme doit donc se résoudre sur le terrain pratique, comme elle doit se résoudre, ainsi que nous nous efforcions de le montrer il y a un instant, sur le terrain conceptuel et critique.

Dès lors, les deux enseignements considérés comme également estimables, étant ou tendant à être sur le même pied, il n'y a plus qu'une question de choix, d'aptitudes, de carrière; il n'y a plus une question irritante de recherche éducative et de compétition de jugements de valeur: il ne s'agit plus que d'aménager intérieurement chacun des deux enseignements et *le problème de la surcharge des programmes est résolu, par la substitution de la diversité à l'uniformité de l'enseignement secondaire.*

Si nous avons cru devoir insister sur l'opinion de Gréard, c'est parce que nous la trouvons juste en soi; et c'est aussi parce que l'évolution des choses et le processus des réformes sont allés dans ce sens; c'est parce qu'avec Gréard nous tenons comme le fil conducteur qui nous permet de comprendre ce qui s'est passé jusqu'à la création de l'enseignement moderne, d'une part; jusqu'à la réforme de 1890, d'autre part : nous avons ici comme une flèche indicatrice.

⁂

A la session de décembre 1884, la révision a porté surtout sur la partie scientifique des programmes et, dans la partie littéraire, sur « tout ce qui a paru trop technique et trop touffu » (13).

En histoire et géographie, les programmes ont été à peu près conservés. Cependant, quelques suppressions : en 6e, 5e et 4e, quelques chapitres disparaissaient. Le programme d'histoire, en philosophie, ne commence qu'en 1848. En géographie, il est convenu d'éviter des explications trop scientifiques sur la cosmographie et la géologie; la construction des cartes doit être faite à grands traits et réclamer moins de temps.

La grammaire « ne cessera pas d'être apprise par cœur », mais elle sera accompagnée de l'étude expérimentale sur les textes des auteurs; on diminue ou on supprime les considérations trop techniques sur l'étymologie ou la métrique; l'histoire de la littérature française n'a lieu qu'en rhétorique; en seconde, le professeur consacrera vingt leçons de une heure à un cours sommaire d'histoire de la littérature grecque et latine; l'histoire littéraire se fera surtout à propos des textes expliqués.

Le programme de langues vivantes a été simplifié; on a remplacé certains textes difficiles par d'autres, plus accessibles aux élèves; la durée des classes a été fixée à une heure.

Le programme de philosophie ne comporte plus l'économie politique. L'esthétique tiendra dans une leçon sur l'art et le beau. L'histoire de la philosophie n'est plus traitée à part et se trouve confondue avec la philosophie dogmatique. Le professeur expliquera quatre auteurs au lieu de six.

Le programme des classes élémentaires a été conservé dans son ensemble, mais, par endroits, raccourci. Une récréation de un quart d'heure coupera les classes élémentaires et, dans les classes élémentaires, l'étude du soir qui dure trois heures.

L'enseignement des mathématiques n'a pas été sérieusement touché; à noter, le report de l'arithmétique de quatrième en troisième et quelques simplifications apportées au programme de la classe de

(13) Couat, *La session d'hiver du Conseil supérieur, Revue Internationale*, 1885, t. IX, p. 73.

seconde. Les sciences expérimentales disparaissent de la classe de sixième et de cinquième. En philosophie, le programme d'anatomie et de physiologie est aussi sérieusement allégé.

« Tel est l'esprit, conclut Couat; telles sont les principales lignes des nouveaux programmes. Ce sont toujours ceux de 1880, émondés et élagués. L'arbre est resté le même; attendons qu'il ait porté ses fruits » (14). Les retouches apportées par le Conseil Supérieur se traduisaient dans le plan d'études publié le 22 janvier 1885. Au total, la révision de 1884 ne donnait pas lieu à des réductions de programmes très importantes.

*
**

Pendant les années qui suivent, les mêmes questions demeurent agitées dans les groupements d'enseignement supérieur ou secondaire, dans la presse pédagogique, dans des ouvrages spéciaux, dans les débats du Conseil Supérieur, de la Chambre ou du Sénat, dans des discours de distribution de prix.

C'est la question du latin : Frary donne ce titre même — *La question du latin* — à un ouvrage qu'il fait paraître en 1885 et qui soulève de vives polémiques; Brunetière répond dans la *Revue des Deux-Mondes* du 15 décembre 1885; la *Revue Bleue* y consacre deux articles en janvier et février 1886. Le 4 août, Paul Leroy-Beaulieu se lamente dans l'*Économiste français*, sur « l'abandon du latin et l'avènement du volapuk ». Au mois de décembre de la même année, M. Puech, maître de conférences à la Faculté des Lettres de Rennes, se plaint, à son tour, des résultats déplorables obtenus, en version latine, par les candidats au baccalauréat et il déclare que c'est perdre son temps que de n'être point capable, après une scolarité normale, de traduire une page du *De Senectute* ou du *Pro Milone*, du *Catilina* ou du *Jugurtha* (15).

C'est la question du surmenage scolaire, soulevée, au cours d'une énergique campagne, par M. le Docteur Lagneau et traitée tant devant l'Académie des Sciences Morales et Politiques que devant l'Académie de Médecine. A l'Académie des Sciences Morales, le Dr Lagneau proteste contre la « méthode intensive » en vigueur dans les établisse-

(14) *Revue Internationale*, 1885, t. IX, p. 71.
(15) *Revue Internationale*, 1888, t. XVI, p. 597 et suiv.

ments scolaires et il invoque les mesures prises en Angleterre et en Allemagne contre le surmenage (16). A l'Académie de Médecine, qui consacre plusieurs séances à ce sujet, le Dr Lagneau dépose un important rapport, au nom d'une Commission composée de MM. Larrey, Bergeron, Dujardin-Beaumetz, Proust (17).

En même temps, la *Société d'Hygiène de Genève* fait, sous la signature de M. Bouvier-Martinet et du Dr Ferrière, de précieuses « recommandations concernant l'hygiène scolaire et intellectuelle » (18). En France, dans un livre intitulé l'*Éducation en Angleterre*, P. de Coubertin présente un éloge enthousiaste du genre de vie et des jeux variés, dans les Collèges et les Universités d'Outre-Manche (19). La même année, sous la présidence de Berthelot, se constitue la *Ligue Nationale d'Éducation Physique* qui apparaît comme le pendant de la *Ligue Nationale de l'Enseignement*. Plusieurs Recteurs en font partie; M. Couat, Recteur de l'Académie de Caen, y donne une adhésion chaleureuse (20).

C'est la question des méthodes. Toute une série d'études historiques voit le jour, et ces études se réfèrent, certes, au passé, mais elles n'en imposent pas moins à l'attention universitaire la considération du problème présent. Comment pouvait-il en être autrement ? A rappeler l'histoire, les caractères de l'ancienne éducation, les défauts sur lesquels l'esprit critique a porté un effort de perfectionnement et de progrès, on incite à une révision nouvelle du problème de l'enseignement, à de nouvelles recherches, à de nouveaux essais, à de nouvelles adaptations.

C'est ainsi que Liard réunit en volume, en 1888, des études qui avaient déjà paru dans les livraisons de la *Revue Internationale* et publie le tome premier de l'*Enseignement Supérieur en France*; il y examine l'état de l'enseignement en 1762 et en 1789; il montre que, « au fond, l'humanisme universitaire n'est qu'une forme de la scolastique » (21) et il fait ressortir, avec les motifs de sa grandeur et les raisons de sa faiblesse, l'œuvre scolaire des Assemblées révolu-

(16) *Ibid.*, 1887, t. XIII, p. 202.
(17) *Ibid.*, 1887, t. XIX, pp. 78 et suiv., 168 et suiv., 267 et suiv., 626 et suiv.
(18) *Ibid.*, 1887, t. XIII, p. 78.
(19) P. de Coubertin, l'*Éducation en Angleterre*. Paris, Hachette, 1888.
(20) *Revue Internationale*, 1888, t. XVI, p. 612.
(21) *Ibid.*, 1888, t. XVI, p. 199.

tionnaires. Il en résultait surtout une impression de grandeur et de haute inspiration; selon Liard, Condorcet et les auteurs du système des Écoles Centrales avaient interprété justement les tendances et les besoins du siècle.

Si l'ouvrage de Liard doit être mis à part, en raison de son importance, plusieurs autres études de la même époque méritent d'être mentionnées. C'est l'*Éducation Nouvelle*, de Dreyfus-Brisac : l'auteur établit une comparaison entre les doctrines de la Révolution française et l'actualité pédagogique telle qu'elle apparaît en France ou en Allemagne; c'est une réédition du *Mémoire de l'Université de Poitiers pour les États Généraux de 1789* (22), présenté par Vaugelade, Recteur, et Quintard, Doyen; c'est l'étude de H. Salomon sur la *Réforme de l'Enseignement secondaire en Bretagne, après l'expulsion des Jésuites* (23); l'ouvrage de P. Lallemand sur l'*Histoire de l'Éducation dans l'ancien Oratoire de France* (24) : ici l'intention est laudative; il s'agit de faire apparaître l'action générale de l'Église dans l'enseignement en France; mais il est visible que les programmes et les méthodes de l'Oratoire ont dû s'ouvrir à l'influence du siècle et c'est ainsi le même problème qui circule à travers tous ces écrits.

Nous mentionnerons également, toujours à la même époque, le *Victor Cousin* (25), de J. Simon; le *Jules Simon* (26), de Léon Séché; des fragments de Mémoires de J. Simon lui-même (27). J. Simon rappelle, avec esprit, tout ce qui le sépare de son ancien maître et de l'éclectisme; il relate les tribulations d'un normalien en 1832 et, surtout, il a des pages pleines d'intérêt pour faire revivre « un Collège d'humanités en 1830 », le petit Collège de Vannes qui en était resté aux méthodes d'avant 1789 : le principal, M. Gehanno, ne parlait que latin aux élèves (« Il ne disait pas : il y aura congé ce soir, mais *Vacabunt scholae serotinis horis totis* ») ; les élèves étaient rangés en deux camps, les Romains et les Carthaginois, avec un

(22) *Revue Internationale*, 1887, t. XIV, p. 209 et suiv.
(23) *Ibid.*, 1887, t. XIV, pp. 113 et suiv., 241 et suiv.
(24) P. Lallemand, *Histoire de l'Éducation dans l'ancien Oratoire de France*. Paris, Thorin, 1888.
(25) J. Simon, *Victor Cousin*, Collection des Grands Écrivains français. Paris, Hachette, 1887.
(26) L. Séché, *Jules Simon*. Paris, A. Dupret, 1887.
(27) Reproduits dans *Revue Internationale*, 1888, t. XVI, p. 374.

Imperator, un *Caesar*, dix *Patres Conscripti*, des *Viri consulares* et la *Plebecula*. Le samedi, le *grand Censeur* et les *Purpurati* additionnaient les notes et la sentence était solennellement rendue : *Romani victores et Carthaginienses victi* ou *Carthaginienses victores et Romani Victi*. « On nous regardait, dans l'Académie de Rennes, dit J. Simon, comme des gens qui avaient sommeillé pendant un siècle et il m'est arrivé de dire que j'ai fait mes études il y a cent cinquante ans » (28) : c'est dans ses souvenirs du Collège de Vannes qu'il faut chercher l'explication psychologique de la Circulaire de J. Simon, en 1872.

Résumons-nous : *question du latin, question de l'éducation physique, question des méthodes* restent à l'ordre du jour après la révision de 1884-1885.

⁂

Un autre trait caractéristique de la physionomie intellectuelle du temps, relativement aux choses de l'enseignement, réside dans les affirmations, soudain très nettes, de la science sociale et de la science de l'éducation. La sociologie allait apporter, en effet, à l'œuvre de rénovation méthodologieque, entreprise depuis 1880, une contribution de première valeur.

Rentré d'un séjour en Allemagne avec une étude sur *la Philosophie dans les Universités allemandes* (29), E. Durkheim inaugurait en 1888, à la Faculté de Bordeaux, l'enseignement de la sociologie (30). Il le faisait, d'une part, avec l'ardeur de conviction qui était la sienne et, d'autre part, avec la prudence dont son objectivité scientifique était animée. Renonçant aux généralités abstraites et aux controverses purement dialectiques sur la légitimité ou non de la sociologie, il entreprenait de la définir par son histoire. Il n'analysait pas un concept; il marquait des étapes. Platon, les utopistes, Montesquieu, les économistes, A. Comte, Spencer, Schaeffle : ils ont fixé comme des points de repère sur la route, jusqu'à la constitution et à la détermination de la sociologie. Aux philosophes et aux éduca-

(28) *Revue Internationale*, 1887, t. XIV, p. 295.
(29) *Revue Internationale*, 1887, t. XIII, pp. 313 et 423.
(30) E. Durkheim, *Cours de Science sociale, Leçon d'ouverture, Revue Internationale*, 1888, t. XV, p. 23.

teurs, aux histoires et aux juristes, la sociologie a quelque chose à apprendre. Aux premiers, notamment, elle fournira une base de faits et une masse de matériaux qui changeront la position, la nature et la résolution des problèmes. Quelles discussions passionnées a provoquées cette manière nouvelle de traiter expérimentalement les choses sociales et les problèmes humains, ce n'est pas le lieu de le rappeler. Nous n'avons d'autre but que de saisir ici un état d'esprit, une tendance méthodologique qui apparaît avec éclat et qui vise à imprimer une orientation nouvelle, non seulement à la philosophie, mais à l'éducation en général et à l'enseignement universitaire.

La même année, à la Faculté de Toulouse, s'ouvrait, en vertu de la même tendance, le cours, plus particulier, de *Science de l'éducation*, confié à M. Georges Dumesnil. Ce dernier prenait comme thème de sa leçon d'ouverture (31) la Circulaire du 28 mars 1888, par laquelle le Ministre demandait aux Recteurs et, par leur intermédiaire, aux professeurs eux-mêmes, des informations et des suggestions sur le régime de l'enseignement secondaire. Il montrait que l'histoire des programmes est une partie de l'histoire des idées; que les programmes répondent, à un moment donné, à la conception générale que la société se fait de l'éducation; que les programmes changent parce que les sociétés changent; que, pour des causes très générales, ils soulèvent, en 1888, un problème identique en France et en Allemagne; que la pédagogie et que tout ce qui touche à l'organisation de l'enseignement doit procéder d'une étude positive méthodiquement conduite, non d'un ensemble de vues et d'images mentales. Point de vue nouveau qui ne fait qu'un avec celui de Durkheim et que Durkheim devait, du reste, personnellement aborder.

Question du latin, question de l'éducation physique, question des méthodes, horizons ouverts par la science sociale et *la science de l'éducation* : autant d'aspects du problème d'ensemble posé par la réforme de 1880 et la révision de 1884-1885.

***

En outre, le problème posé par Gréard, celui de la *surcharge des programmes*, restait préoccupant. Il était évoqué dans les discussions parlementaires. Les ministres n'avaient pas tous la même ma-

(31) *Revue Internationale*, 1888, t. XVI, p. 537.

nière de le considérer; ils n'envisageaient pas tous la même solution; la mobilité de leur opinion traduisait les variétés et les nuances de l'opinion universitaire elle-même. Berthelot, Spuller, J. Ferry ou Lockroy faisaient entendre chacun un son de cloche particulier. Essayons de fixer leurs témoignages.

***

Le 25 février 1887, à l'occasion de la discussion au Sénat du budget de l'Instruction publique, M. Bardoux soulevait la question des programmes.

Il reprenait l'historique du problème de l'enseignement depuis 1880. Il montrait qu'il avait été nécessaire d'introduire des matières nouvelles dans les programmes, mais que cette réaction contre les formes surannées de la culture classique était allée trop loin; si bien que, depuis 1884, on cherchait à réduire un ensemble trop touffu. Malheureusement, la révision de 1885 n'avait pas changé grand'chose. « Les programmes restèrent les mêmes ou peu s'en faut. De telle sorte que les professeurs, si distingués d'ailleurs, qui étaient chargés d'enseigner étaient obligés de le faire dans les même proportions, mais avec un nombre d'heures plus restreint. Il en est résulté de graves inconvénients au point de vue pédagogique et des résultats scolaires... Je ne dédaigne certes pas un enseignement scientifique au Collège. Mais l'enseignement scientifique, tout en permettant à l'enfant de ne pas être étranger aux merveilles du monde, doit, avant tout, habituer les jeunes cerveaux à la rigueur du raisonnement et préparer aux études philosophiques, en fortifiant le jugement; car une éducation exclusivement littéraire serait une éducation fausse. C'est la proportion excessive que je combats. Voilà pourquoi je demande à M. le Ministre de vouloir bien faire pour l'enseignement secondaire ce qu'il a fait pour l'enseignement primaire : de constituer une Commission qui veuille bien modifier les programmes » (32).

Le ministre, M. Berthelot, reconnaissait la justesse des griefs formulés et, d'abord, l'erreur initiale de 1880. A cette époque, disait-il, « on est allé trop loin ». Il fournissait, d'ailleurs, l'explication des dimensions un peu vastes que l'on avait été amené à donner aux

(32) *Revue Internationale*, 1887, t. XIII, pp. 397-398.

programmes de 1880. « La rédaction des programmes a été confiée à des hommes spéciaux, pleins de zèle, membres du Conseil Supérieur de l'Instruction publique et dont chacun, principalement préoccupé des choses qui avaient fait l'objet des études de sa vie, a poussé plus loin qu'il ne convenait l'extension du programme particulier qui lui était confié. » Mais déjà les horaires ont été réduits en 1884; les programmes l'ont été également en 1885. Ils le seront encore. « Une Commission est sur le point d'être nommée; elle va fonctionner. Dès que ses propositions seront acquises, nous les soumettrons au Conseil Supérieur de l'Instruction publique. Nous tâcherons de réduire et même, certainement, nous réduirons ces programmes » (33).

*
**

A la fin de cette même année scolaire, un autre ministre de l'Instruction publique, M. Spuller, énonçait une pensée assez différente de celle de Berthelot.

C'était le 1er août 1887, à la distribution des prix du Concours Général. M. Chantavoine, professeur de rhétorique au Lycée Henri-IV, chargé du discours d'usage, avait pris comme sujet : *les études classiques et la démocratie.* Il montrait tous les avantages que comporte la culture classique pour la formation de l'esprit, du goût, du jugement et même du sens social. Il plaidait pour leur défense et leur prospérité dans un régime démocratique et laissait paraître, à l'égard de l'esprit de réforme, quelques appréhensions.

Spuller s'associait à l'éloge, mais il donnait des apaisements. « Je ne me décide pas à partager les craintes qui apparaissent à travers cette brillante éloquence. Par moments, ce discours a retenti comme un cri d'alarme. Eh quoi ! les barbares seraient-ils à nos portes ? Commençons donc par assurer le salut de nos autels et de nos foyers. Pour cela, rendons confiance aux combattants. »

Mais, ce point acquis, Spuller posait la question : « Est-il bien sûr que, dans les conditions nouvelles où la France doit maintenant lutter pour vivre, travailler, prospérer et maintenir son rang dans le monde, avec cette démocratie laborieuse, affairée, militante et qui s'agite, moins encore pour triompher de ses adversaires et de ses rivaux que pour achever de s'affranchir et s'élever vers les hauteurs,

(33) *Revue Internationale,* 1887, t. XIII, pp. 398-399.

l'éducation générale, selon l'ancien idéal universitaire, soit bien celle qui convienne à nos temps nouveaux, à notre peuple qui est si visiblement en train de se transformer ? » (34).

Et Spuller continuait en faisant valoir et les mérites et la légitimité d'un enseignement nouveau, se développant à côté de l'enseignement classique, non hostile, certes, mais différent, moins raffiné peut-être, mais plus pratique, enseignement modelé sur les exigences d'une époque active et créatrice, enseignement convenant enfin « à un plus grand nombre d'écoliers » que l'enseignement classique.

Le ministre considérait moins la réforme des études classiques de 1880 que la série de réformes intervenues dans l'enseignement spécial pour mieux l'organiser, pour en accroître et l'efficacité et la clientèle : les difficultés soulevées par l'étendue des programmes de l'enseignement classique seraient résolues par le mouvement des choses, si un petit nombre d'élèves seulement restait fidèle à cet enseignement; une élite, en effet, pourrait affronter ces programmes. Ce qui les rend dangereux et les fait déclarer *surchargés*, c'est qu'ils s'adressent à la grande majorité de la population scolaire pour laquelle ils ne sont pas faits.

L'idée de Spuller consiste donc à ne pas considérer l'enseignement classique indépendamment de l'enseignement spécial. D'après lui, le problème de la réduction des programmes de l'enseignement classique ne se poserait plus, si la discrimination des élèves était mieux faite. Les programmes de l'enseignement classique ne sont *surchargés* que par rapport aux trop nombreux élèves auxquels ces programmes s'adressent. En réalité, ce ne sont pas les programmes qui présentent une *surcharge*; c'est la *masse des élèves* qui n'est pas à la hauteur de ces programmes. Les programmes classiques conviennent à un petit nombre, à une élite intellectuelle. Le vrai problème n'est pas, comme on le prétend, de réduire les programmes, mais de dégager une élite d'élèves.

*
**

A la même époque, le promoteur de la réforme de 1880, J. Ferry, revenait sur ces questions dans le discours qu'il prononçait aux obsèques de Ch. Zévort.

Ch. Zévort avait suivi, comme directeur de l'enseignement secon-

(34) *Revue Internationale*, 1887, t. XIV, pp. 189-190.

daire, l'application de la réforme jusqu'au mois d'octobre 1887, date à laquelle il avait demandé à Spuller de le relever de ses fonctions.

J. Ferry louait Ch. Zévort; il rappelait les éléments de l'œuvre entreprise en commun, « ces grands débats du Conseil Supérieur de 1880 où l'Université, réveillée et affranchie, a donné le spectacle peu ordinaire d'une vieille corporation qui se réforme elle-même, qui consent à revenir sur ses traditions, à réviser ses méthodes, qui fait avec réflexion, avec maturité, non dans une heure d'enthousiasme, dans une nuit du 4 août universitaire, le sacrifice de ses préjugés et, chose plus rare, s'il est possible, le sacrifice de ses habitudes » (35).

Pour l'actualité immédiate, J. Ferry voit bien que la réforme est remise en cause et que, de divers côtés, des critiques sont produites, des idées livrées à l'examen; mais « on cherche en vain, dans toutes ces polémiques, un mouvement d'opinion déterminé » (36). La vérité, selon J. Ferry, est qu'il y a deux choses dans la réforme de 1880 : les programmes et la méthode. De ces deux choses, la méthode doit être considérée comme la partie principale et la caractéristique même de la réforme. « Les programmes des classes ne sont qu'une façade : on a le droit de les trouver surchargés, démesurés, encyclopédiques; on s'efforce avec raison de les alléger et de les réduire. Mais les programmes ne valent que par la méthode qui les fait vivre et la méthode, c'est la réforme même » (37).

La méthode, il faut en chercher le résumé et la substance dans cette note dont le Conseil Supérieur a fait suivre l'arrêté ministériel du 2 août 1880. « On pourra modifier les programmes, on ne mordra pas sur ces prescriptions si claires, sur ces formules si précises, qui renferment en quatre pages toute la substance des controverses pédagogiques soulevées depuis vingt ans; sur ces instructions, à la fois pratiques et philosophiques, qui marquent si nettement la différence entre l'esprit ancien et l'esprit nouveau, et auxquelles il ne manque, pour transformer la face des études et désarmer l'opposition par l'évidence des résultats, qu'un personnel animé des mêmes convictions et élevé dans cette discipline. Le Conseil Supérieur le savait bien, quand il insérait dans la note à laquelle je fais allusion, cette réflexion : « Le Conseil a reconnu que la plupart des modifications

(35) *Revue Internationale*, 1887, t. XIV, p. 643.
(36) *Ibid.*, p. 644.
(37) *Ibid.*, p. 644.

« qu'il s'agit d'introduire dans l'enseignement exigeront une partici-
« pation plus directe des élèves *et une intervention plus fréquente des*
« *professeurs dans les exercices de la classe...* » Oui, vraiment, tout est là et telle était bien, sur le fond des choses, la pensée de M. Zévort. Les nouvelles méthodes mettent en jeu, dans une mesure inconnue jusqu'alors, l'action personnelle du maître, elles éclairent et réchauffent la classe, elles la fortifient de tout ce qu'elles enlèvent aux routines, aux devoirs écrits de la salle d'étude, aux analyses à outrance, à tous les exercices mécaniques et surannés. A des méthodes nouvelles, il faut des maîtres nouveaux. Pourquoi ne pas le dire ? C'est la résistance du corps enseignant qui a compromis la réforme de M. Jules Simon. C'est l'adhésion de plus en plus éclairée, de plus en plus réfléchie de la jeune Université qui assure l'avenir de la réforme de 1880 » (38).

***

Un intérêt tout particulier s'attache aux paroles de J. Ferry. Il n'est pas douteux que le ministre de 1880 avait vu, dans l'application de la réforme dont il avait été le partisan le plus convaincu, un changement de méthode et un changement d'esprit imprimés aux études en général et, notamment, à l'étude des langues classiques. Il l'avait proclamé : « Les leçons de choses à la base de tout. » C'était là, à ses yeux, le vrai bénéfice pédagogique de la réforme. J. Ferry confirme donc, en 1887, son opinion de 1880.

Cependant, l'expérience — et, oserions-nous dire, la leçon de choses résultant de la mise en œuvre de la réforme — avaient soulevé cette question des programmes sur laquelle Gréard avait si justement insisté. En faisant bon marché des programmes, J. Ferry semblait méconnaître une très sérieuse difficulté de l'heure, une difficulté qui est toujours allée en s'aggravant et dont, comme Gréard, on pouvait, en 1887, mesurer toute l'importance. Il est, en effet, assez commode de professer que la méthode est tout et que les programmes sont façade et comme l'accessoire. En fait, les programmes forment le bagage intellectuel que l'on juge, à une époque donnée, utile à une génération. L'éducation est plus complexe que ne l'indique ici J. Ferry. Elle est, sans doute, affaire de méthode et elle présente par là un élément qualitatif de première importance; mais elle est aussi

(38) *Ibid.*, p. 644.

affaire de savoir et contient par là un élément quantitatif d'importance également très grande. Encore une fois, Gréard avait excellemment posé la question — la question de 1885, de 1887 et celle de l'avenir : étant donnés l'accroissement continuel du volume des connaissances humaines et la complexité progressive de la civilisation, *que faut-il enseigner aux jeunes gens? Comment choisir et que choisir dans la masse des matériaux accumulés ?* Ainsi compris, le problème de l'éducation ne consiste pas seulement à se demander : *Comment* faut-il enseigner ? *Quelles méthodes* faut-il adopter ? Il consiste à se demander églaement : *Qu'est-ce qu'il faut enseigner ? Quelles matières* faut-il faire entrer dans les programmes ? *Quel rapport quantitatif, quel rapport substantiel, quel rapport horaire* y aura-t-il entre ces matières ? D'où le problème de la coordination des disciplines, de la collaboration des professeurs chargés des différents enseignements, le problème de l'unité ou de la diversité de l'enseignement secondaire, le problème qui lie l'enseignement classique rénové à l'enseignement moderne en voie de formation, le problème enfin tel qu'il se pose avec son ampleur et avec la multiplicité de ses aspects.

J. Ferry mettait l'accent sur les méthodes, mais il avait lui-même puissamment contribué à provoquer le problème des programmes. En effet, en diminuant, en 1880, la part du grec et du latin et en augmentant celle d'autres disciplines, il faisait appel à des spécialités qui, selon la juste remarque de Berthelot au Sénat, étaient et sont nécessairement ambitieuses. Précisément, parce qu'un programme ne compte que par la manière dont il est traité, il faut admettre que le spécialiste outre le programme. Il arrive même un moment où le programme officiel n'est plus le programme réel et où le programme réel dépasse le programme officiel. Cela, J. Ferry ne l'avait pas délibérément voulu, mais, il l'avait suscité, favorisé et comme impliqué dans la réforme de 1880.

Dès lors, il devient contradictoire de dire : le programme n'est rien; on peut l'élaguer, le réduire. Car comment le réduire, sans risquer de soulever la réclamation des spécialistes auxquels on s'est adressé ? Faire entrer dans le programme, avec une place désormais agrandie, des disciplines neuves et en mouvement, c'était, pratiquement plus encore qu'officiellement, grossir les programmes et provoquer maintes difficultés issues de l'œuvre de 1880. Plus exactement, c'était suivre la loi du temps qui porte l'enseignement à em-

brasser toujours un plus grand nombre de matières. Mais accepter trop facilement une réduction des programmes et aller jusqu'à présenter les programmes comme l'accessoire, c'était céder une partie de l'œuvre de 1880 : d'autant plus que la réduction de 1884-1885 avait profité au latin et au grec; que cette réduction était interprétée, suivant le jugement de M. Couat, comme un retour à l'humanisme traditionnel et que, malgré les affirmations un peu embarrassées de Fallières, elle apparaissait à plusieurs comme une réaction contre l'esprit de 1880.

***

L'année suivante, le ministre Lockroy soutenait la même thèse que J. Ferry. Il mettait au premier plan la question des méthodes et, au second plan, la question des programmes et, même, il demandait que la question des programmes cessât d'être reprise.

Il exposait ces idées, et nous y reviendrons, dans son discours d'ouverture de la session du Conseil Supérieur, le 16 juillet 1888. Les réformes projetées en 1872, décrétées en 1880, disait-il, « n'ont pas été atteintes par le travail de révision qui s'est accompli en 1884. On s'est borné à rendre plus pratique, en l'allégeant, le plan d'études. Mais l'esprit de la réforme ne pouvait qu'être respecté ». Ce qu'il faut, désormais, c'est renoncer à toujours mettre en cause les programmes. On arrivera à faire passer dans la réalité scolaire cette grande réforme de 1872-1880 « en écartant, désormais, tout débat sur le programme même et en portant l'attention, les efforts sur le moyen de l'appliquer. Le meilleur programme n'a de valeur que par l'usage qu'on en fait » (39). C'est donc de ce côté que la Commission compétente, constituée depuis le 12 juillet 1888, était appelée à porter son action et le rôle du Conseil Supérieur lui-même, ajoutait Lockroy, consistait à éclairer l'Université, à la guider dans cette voie nouvelle.

***

Ainsi Berthelot pense qu'il faut nettement poser le problème de la réduction des programmes. Spuller estime qu'il convient surtout de mieux répartir les élèves et de tirer meilleur parti de l'enseignement,

(39) *Revue Internationale*, 1888, t. XVI, p. 172.

encore appelé à l'époque enseignement spécial. J. Ferry et Lockroy jugent que le problème des méthodes prime celui des programmes et que ce dernier doit être considéré comme réglé.

*
**

Le problème général de l'enseignement secondaire dans ses rapports avec les besoins contemporains était souvent examiné, tantôt sous un aspect et tantôt sous un autre, à l'occasion des distributions de prix et les discours d'usage fournissent à ce sujet une documentation parfois précieuse.

Le 16 juillet 1888, à la distribution des prix du Concours Général, M. D. Blanchet, professeur d'histoire au Lycée Charlemagne, traitait de l'*Enseignement secondaire et la société contemporaine*. Il faisait un vif éloge de la culture classique, mais il montrait, par contre, tout ce que comportait d'opportun et de fécond l'organisation d'un autre enseignement, l'enseignement spécial, et, quant à la culture classique elle-même, il faisait valoir tout l'intérêt qu'elle avait eu à s'élargir, à se transformer, à se rajeunir. Il louait l'extension donnée aux programmes d'histoire, de géographie, de langues vivantes; défendait *les leçons de choses* contre le dédain qu'elles avaient rencontré et insistait sur les bienfaits de la culture scientifique.

« Cette ouverture de l'intelligence sur le monde qui nous entoure, disait-il, ce sentiment du réel et, pour tout dire en un mot, cet esprit scientifique, n'est-ce pas le caractère d'une éducation vraiment moderne ? N'est-ce pas le même esprit qui fait la grandeur de ce siècle ? Et certes, nous ne parlons pas des sciences elles-mêmes, ni des merveilles qu'elles ont produites, ni des découvertes admirables qu'elles ont faites. Qui n'en est pas frappé et comme ébloui ? Mais, dans la littérature même, cet esprit scientifique a produit la plus heureuse révolution. C'est lui qui a inspiré nos historiens quand, utilisant les plus récentes découvertes, ils ont osé plonger leur regard dans la vie mystérieuse de l'humanité naissante; quand, exhumant les restes précieux du passé, ils ont fait revivre, avec Augustin Thierry, cette robuste bourgeoisie du Moyen-Age à qui nous devons la première conquête de nos libertés politiques; quand, enfin, ils ont apporté, dans l'obscurité des époques lointaines, une telle lumière que, pour me servir de la belle expression de Berthelot, l'histoire a été une résurrection. C'est lui qui pousse le philosophe à étudier de près les

ressorts les plus secrets de l'organisme vivant et à rechercher, dans les phénomènes de la vie, l'explication de la vie elle-même. C'est lui qui a provoqué, dans tous les genres littéraires, ce goût d'une analyse fine et exacte et qui nous découvre les mouvements cachés de la passion humaine. Qui pourrait dire enfin que la poésie ne trouve pas, dans les forces de la nature disciplinées et asservies par la science, une source d'inspirations nouvelles ? » (40).

Argumentation intéressante et, à l'époque, très originale : de même que J. Ferry voulait mettre, dans l'enseignement, les leçons de choses à la base de tout, de même Blanchet montre l'esprit scientifique pénétrant partout et transformant la vision technique, historique, philosophique, littéraire et poétique du monde.

Lockroy répondait en manifestant un état d'esprit à peu près analogue. Il faisait, certes, l'éloge de la culture latine et, surtout, de la culture hellénique. « Je comprends, disait-il, que l'étude de ces deux langues, de ces deux classes de chefs-d'œuvre si diversement éminents ait passionné plus d'un esprit d'élite. Je m'explique fort bien que, pour tel d'entre nous, la vie entière se soit passée dans cette docte et sereine contemplation; *in angello cum libello*, disait le solitaire du Moyen-Age. Combien cette devise exprimerait encore justement les recherches silencieuses de tant d'érudits de ce temps, qui n'ont vécu que pour pénétrer chaque jour plus avant dans la pensée antique ! Comment, dans cette extase admirative, ne pas oublier quelque peu l'univers ? Et, toutefois, pendant ce temps, les inventions se multiplient, les sciences font des pas de géants; la face de la vérité universelle se transfigure en s'éclairant d'un jour nouveau. Et celui qui s'est attardé dans l'entretien muet des enchanteurs du monde antique risque de s'éveiller comme ce personnage de légende que la voix d'un oiseau charme durant un jour : en regardant ce que le monde a fait pendant cette journée d'oubli, il reconnaît avec stupeur qu'il a sommeillé cent années » (41).

Quel que soit l'attrait de l'antiquité, une conclusion s'impose : « Plus nous irons, plus il sera difficile à nos programmes généraux de ne pas se régler sur le caractère de notre siècle ». D'où, l'abandon des exercices traditionnels et l'adoption de méthodes nouvelles pour l'enseignement du latin; d'où, l'introduction dans les programmes de

(40) *Revue Internationale*, 1888, t. XVI, p. 182.
(41) *Revue Internationale*, 1888, t. XVI, p. 177.

nouvelles disciplines; d'où, la réduction du temps accordé aux études anciennes. Il faut s'y résigner. « Il faudra bien en venir, malgré nous, à lire moins de Cicéron et plus de Voltaire. Le temps marche. L'esprit humain ne cesse de produire. De très grands noms surgissent et s'imposent... Il faut que nous sachions ce qui se dit autour de nous... Cette culture moderne et étrangère n'est pas l'ennemie de la vieille culture classique; elle la complète, elle l'élargit; elle lui communique un souffle vivifiant. Si, contrairement à notre espoir, la décadence du latin et du grec était précipitée par l'envahissement fatal de l'esprit scientifique ou seulement utilitaire, quel autre moyen aurions-nous de sauver la culture classique que de greffer, sur le vieil arbre un peu découronné, ces rejetons pleins de vigueur ? » (42).

Le discours de Lockroy est la reprise de la doctrine de 1880.

***

Au même moment, Lavisse, présidant la distribution des prix aux élèves de l'Ecole Alsacienne, prononçait un discours sur les *Humanités classiques*.

« L'éducation, disait-il, doit être, en partie, permanente, comme l'humanité; en partie, variable, comme l'histoire... Comment concilier les exigences mobiles des temps qui se succèdent, avec les nécessités invariables de l'éducation ? Comment faire des hommes de ce temps et de ce pays, mais qui soient en même temps de vrais fils de l'humanité ? A quel signe reconnaître que le moment est venu de changer les habitudes, les méthodes, les matières de l'éducation ? C'est ce problème qui nous tourmente aujourd'hui » (43).

Dans une première partie de son développement, Lavisse rappelle ses souvenirs. Il y a bien des critiques à adresser au régime qu'il a connu. Qu'il s'agisse des exercices latins, de l'enseignement de la géographie, de l'enseignement de l'histoire, de l'enseignement des langues vivantes, de la séparation entre les sciences et les lettres, de l'éducation morale, beaucoup de choses étaient à reprendre dans l'ancien système des études. Une pensée de sourde révolte était inévitable de la part de ceux qui en avaient souffert. « Vraiment, on dirait qu'on a voulu former des générations qui n'aiment point l'au-

(42) *Revue Internationale*, 1888, t. XVI, pp. 179-180.
(43) *Revue Internationale*, 1888, t. XVI, p. 165.

torité, ne la respectent pas, qui la redoutent seulement quand elle est méchante et rusent avec elle, des générations incapables d'initiative, mais frondeuses; routinières, mais révolutionnaires » (44).

Ce sont les défauts de cet ancien système qui ont créé la volonté de le changer. L'esprit de 1880 s'explique comme une réaction contre le régime antérieur. Or, ainsi qu'il arrive souvent, la réaction a été trop vive. « Partant de cet état du collégien, tel que je viens de le décrire, pour nous jeter dans les réformes, et pressés de nous éloigner de ce point de départ, nous avons, d'un élan mal calculé, dépassé ce but » (45).

La deuxième partie est consacrée à souligner les « exagérations » et les « erreurs » du système issu de 1880. Il faut que l'éducation classique soit conciliée avec nos besoins modernes, mais il ne faut pas qu'elle soit affaiblie. « Pour former des hommes, elle est incomparable » (46). Elle doit être conservée; cependant, « la superstition du rabâchage des exercices de forme » doit disparaître et, à cet égard, les réformes décrétées en 1880 sont raisonnables. Il importe, par ailleurs, que les études nouvelles « rabattent aussi de leurs prétentions ». Il ne faut pas tout enseigner au Collège et faire des programmes une encyclopédie. L'homme reste toute sa vie un étudiant. Dès lors, la méthode d'enseignement importe plus que la somme des connaissances. Dans l'ensemble du savoir, il faut choisir. « Pour ne parler que des études où je ne suis pas incompétent, le jour où l'on nous demandera, au nom du salut intellectuel de la France, de nous réunir autour d'une table et de faire des économies sur les programmes, comme les Chambres demandent aux ministres d'alléger leurs budgets, les professeurs d'histoire et de géographie auront, plus heureux que les ministres, de belles économies à offrir » (47).

Lavisse est donc partisan de l'allègement des programmes; il le croit possible et presque facile.

D'autre part, en même temps que cet allègement des programmes, la réforme de l'enseignement secondaire doit faire une part aux aptitudes de chacun, tenir compte de la nature, ne pas tout exiger. A cet égard, l'examen du baccalauréat fausse tout, car il oblige l'élève à travailler en vue de l'examen, non en vue de sa culture.

(44) *Revue Internationale*, 1888, t. XVI, p. 169.
(45) *Revue Internationale*, 1888, t. XVI, p. 170.
(46) *Revue Internationale*, t. XVI, p. 170.
(47) *Revue Internationale*, t. XVI, p. 171.

Que le baccalauréat soit donc un examen très simple et qu'il renonce à « l'ambition de contrôler en une heure toutes les études d'un enfant qu'il ne connaît pas » (48). Selon Lavisse, le baccalauréat pèse lourdement sur les études; en changer le caractère, c'est rendre possible des études désintéressées, une éducation proprement dite; c'est également pouvoir combiner, selon d'heureuses proportions, les études anciennes et les études modernes.

(48) *Revue Internationale,* 1888, t. XVI, p. 172.

CHAPITRE IV

LA RÉFORME DE 1890. — LE PROBLÈME DES MÉTHODES

Le 28 mars 1888, le Ministre ouvrait une enquête auprès des Recteurs. Il leur demandait de faire connaître les mesures déjà prises par eux et celles qu'ils proposeraient de prendre pour améliorer le régime intérieur, l'organisation des études et l'installation matérielle des Lycées. Puis, par arrêté du 12 juillet, il nommait une Commission composée de 56 membres « pour l'étude des améliorations à introduire dans le régime intérieur des établissements d'enseignement secondaire ». Cette Commission était composée d'inspecteurs généraux, de proviseurs, de professeurs, de médecins. Elle avait comme président J. Simon et, comme vice-présidents, Berthelot, Gréard, Legouvé. Les documents fournis par les Recteurs, en exécution de la Circulaire du 28 mars, étaient communiqués à la Commission qui en faisait une base de travail et y puisait les matériaux nécessaires.

Le Directeur de l'enseignement secondaire, M. Morel, avait divisé les indications présentées par les Recteurs en quatre titres : 1° enseignement, programmes et méthodes; 2° discipline; 3° emploi du temps; 4° éducation physique.

Pour ce qui est de l'enseignement, on s'accorde à reconnaître que les programmes sont trop chargés; mais il est difficile de les alléger, à moins de ne faire une révision complète comportant de nouveaux rapports entre les différentes matières. Dans l'organisation en vigueur, le baccalauréat pèse sur tout le cours des études. « La menace du baccalauréat entretient les meilleurs élèves et leurs familles dans une inquiétude d'esprit énervante et continuelle » (Recteur de Caen). « La suppression du certificat d'études a eu pour conséquence de faire du baccalauréat l'unique régulateur des études. Ce régulateur, tout le monde le reconnaît aujourd'hui, les a profondément désorganisées, parce qu'il a fallu en surcharger les programmes et surtout les compliquer. Toutes les matières des études

ont dû être représentées à l'examen et, pour y avoir une sanction, ont dû être placées sur le même rang. Nous avons beau dire à nos élèves que de bonnes études, régulières et méthodiques, sont le meilleur moyen d'assurer le succès à l'examen; ils ne le croient pas et ils ont raison de ne pas le croire, parce que ce n'est pas vrai » (Recteur de Poitiers). « Si l'on ne pratique pas de larges éclaircies dans les encyclopédies touffues, les élèves candidats se surmèneront d'eux-mêmes pour atteindre au baccalauréat ou entrer à l'École Polytechnique » (Recteur de Nancy).

D'autre part, il y aurait encore beaucoup à faire pour améliorer les méthodes. On demande la suppression des exercices inutiles, des corrigés, des dictées, du mot à mot. On signale l'abus des récitations. Quelques Recteurs vont plus loin encore et pensent que, d'une façon générale, la pédagogie de l'enseignement secondaire est trop négligée. Il faudrait des *instructions* destinées à éclairer les professeurs et à les guider. Plusieurs d'entre eux se sont tenus à l'écart du mouvement pédagogique contemporain. Il conviendrait peut-être de leur donner à eux-mêmes un enseignement pédagogique. Les professeurs ne sont que des spécialistes et cela les gêne, non seulement quand il s'agit d'instituer une coordination entre les divers enseignements, mais encore quand il s'agit d'enseigner leur propre spécialité.

Enfin, pour les autres objets de l'enquête, on réclame une discipline plus libérale; un emploi du temps qui réserve une part suffisante aux repas, aux récréations, au sommeil; une éducation physique mieux assurée et une conception plus récréative de la vie scolaire.

Le 16 juillet 1888, en ouvrant la session du Conseil Supérieur, le ministre, Ed. Lockroy, était en possession des informations données par les Recteurs. Il établissait une continuité entre les étapes successives de l'œuvre commencée en 1872, reprise en 1880 et qu'il importait de mener à bien. A son tour, et comme J. Ferry, il insistait sur la révision des méthodes plutôt que sur celle des programmes.

« Ne devons-nous pas, disait-il, nous efforcer d'approfondir, d'élucider, pour la plus grande utilité de nos divers enseignements, les questions de méthode ?... Aux rapports tout à fait instructifs des Recteurs, va s'ajouter le travail d'une Commission pour l'étude des améliorations à introduire dans le régime des établissements d'enseignement secondaire. Avec ces concours et avec votre appui, nous

réaliserons cette seconde réforme demandée par J. Simon, il y a seize ans, dans une Circulaire dont l'action libérale et féconde dure encore » (1).

La Commission s'était divisée en diverses sous-commissions : sous-commission des méthodes (sciences), des méthodes (lettres), de la discipline, du régime et de l'hygiène, de l'enseignement féminin (2). Au mois d'octobre 1888, les différents rapporteurs avaient terminé leur travail et la Commission générale en était saisie. Les rapports des sous-commissions formaient le fond d'un véritable *Traité des Études*. Le rapport de la sous-commission des méthodes était rédigé par M. Rabier; il avait pour objet de poser les principes de l'*enseignement des lettres;* le rapport sur les langues anciennes, par M. Croiset; le rapport relatif à l'enseignement du français, par M. Merlet; le rapport sur les langues vivantes, par M. Bossert; le rapport sur l'enseignement de l'histoire, par E. Lavisse; le rapport sur l'enseignement de la géographie, par M. Jalliffier. Ces rapports composent une œuvre pédagogique de très vif intérêt (3). Adoptés par la Commission, ils fournirent, les 28 et 29 décembre, la substance des travaux du Conseil Supérieur et, quelques mois après, la matière des Instructions de 1890.

En résumé, pendant un an environ, de novembre 1888 à novembre 1889, les sous-commissions, constituées au sein de la Commission J. Simon, avaient étudié le problème de l'enseignement secondaire. Le 28 janvier 1890, paraissaient deux arrêtés relatifs aux programmes de l'enseignement secondaire classique : l'un était consacré aux programmes littéraires; l'autre, aux programmes scientifiques; ils étaient signés par A. Fallières. Un arrêté du 12 juin fixait l'emploi du temps dans les Lycées et Collèges. Il était complété par la Circulaire du 7 juillet relative à l'emploi du temps, à l'éducation physique et à l'hygiène dans les établissements secondaires. Enfin, le 15 juillet le *Bulletin Administratif* publiait les *Instructions*. Ces trois derniers documents portent la signature de L. Bourgeois qui, dans une lettre adressée aux membres du personnel administratif et enseignant des Lycées et Collèges, dégageait le caractère général de la réforme de 1890.

(1) *Revue Internationale*, 1888, t. XVI, pp. 174-175.
(2) *Revue Internationale*, 1890, t. XVIII, p. 73.
(3) *Revue Internationale*, 1890, t. XVIII, p. 601 et suiv.

Examinons d'abord les modifications d'horaires introduites par la réforme de 1890. Les tableaux ci-après permettent de s'en rendre compte.

Le tableau des *horaires de l'enseignement classique par classes* fait ressortir le nombre d'heures affectées à chaque discipline dans chaque classe et le nombre total des heures d'enseignement dans chaque classe. Autant que possible on s'en est tenu à vingt heures par classe. Ce nombre est constant dans les classes de la division élémentaire. Pour les classes de la division de grammaire, il n'est dépassé de une heure que dans la classe de quatrième. Dans les classes de la division supérieure, nous arrivons à vingt heures et demie, sauf en philosophie où le nombre d'heures tombe à quinze.

Le tableau des *horaires de l'enseignement classique par divisions* groupe le nombre d'heures attribuées aux diverses disciplines suivant les trois divisions (division élémentaire, division de grammaire, division supéreure) et le troisième tableau porte sur les divisions de l'enseignement secondaire proprement dit. Nous avons eu précédemment l'occasion de souligner, en effet, l'intérêt qu'il y a à limiter l'examen aux classes secondaires.

Le tableau comparatif des horaires en 1880, 1885 et 1890 est significatif. Il montre que l'horaire de 1880 a été réduit en 1885 et en 1890. Le nombre total des heures d'enseignement par semaine, dans les classes secondaires, qui était de 172 en 1880, tombe à 154 en 1885 et à 137 1/2 en 1890. La diminution, de 1880 à 1890, est de 34 h. 1/2. Le français perd 3 heures; les langues vivantes, 8; l'histoire et la géographie, 6 3/4; les sciences, 11 1/2; le dessin, 4; la philosophie, 1 1/4. Seul l'horaire total du latin et du grec reste le même, en 1880, 1885 et 1890. On peut conclure que les réductions d'horaires effectuées en 1885 et 1890 ont profité au latin et au grec. C'est en faveur du latin et du grec que se sont faites les réductions de 1885 et de 1890.

Horaires de l'enseignement classique par classes

d'après l'arrêté du 12 juin 1890.

DIVISION ÉLÉMENTAIRE

MATIÈRES	CLASSE PRÉPARATOIRE	HUITIÈME	SEPTIÈME	TOTAL
Français	9 1/2	9	9	27 1/2
Langues vivantes	4	4	4	12
Histoire	1 1/2	1 1/2	1 1/2	4 1/2
Géographie	1 1/2	1 1/2	1 1/2	4 1/2
Sciences	2 1/2	3	3	8 1/2
Dessin	1	1	1	3
TOTAL	20	20	20	60

DIVISION DE GRAMMAIRE

MATIÈRES	SIXIÈME	CINQUIÈME	QUATRIÈME	TOTAL
Français	3	3	3	9
Latin	10	10	5	25
Grec			6	6
Langues vivantes	1 1/2	1 1/2	1 1/2	4 1/2
Sciences nat. et Calcul	1 1/2	1 1/2		3
Géométrie			1 1/2	1 1/2
Histoire	1 1/2	1 1/2	1 1/2	4 1/2
Géographie	1	1	1	3
Dessin	1 1/2	1 1/2	1 1/2	4 1/2
TOTAL	20	20	21	61

DIVISION SUPÉRIEURE

MATIÈRES	TROISIÈME	SECONDE	RHÉTORIQUE	PHILOSOPHIE	TOTAL
Français	2	3	4		9
Latin	5	5	4		14
Grec	5	5	4		14
Langues vivantes	1 1/2	1 1/2	2 1/2		5 1/2
Mathématiques	3	1 1/2	1 1/2		6
Histoire	1 1/2	1 1/2	1 1/2	2 1/4	6 3/4
Géographie	1	1	1		3
Dessin	1 1/2	2	2		5 1/2
Philosophie				6 3/4	6 3/4
Physique et Chimie				4 1/2	4 1/2
Histoire naturelle				1 1/2	1 1/2
TOTAL	20 1/2	20 1/2	20 1/2	15	76 1/2

Horaires de l'enseignement classique par divisions

d'après l'arrêté du 12 juin 1890.

MATIÈRES	DIVISION ÉLÉMENTAIRE	DIVISION DE GRAMMAIRE	DIVISION SUPÉRIEURE	TOTAL
Français	27 1/2	9	9	45 1/2
Latin		31	28	59
Grec				
Langues vivantes	12	4 1/2	5 1/2	22
Mathématiques	8 1/2	4 1/2	12	25
Sciences naturelles				
Physique et Chimie				
Histoire et Géographie	9	7 1/2	9 3/4	26 1/4
Dessin	3	4 1/2	5 1/2	13
Philosophie			6 3/4	6 3/4
TOTAL	60	61	76 1/2	197 1/2

Tableau récapitulatif des horaires dans la division de grammaire et la division supérieure

d'après l'arrêté du 12 juin 1890.

MATIÈRES	DIVISION DE GRAMMAIRE	DIVISION SUPÉRIEURE	TOTAL
Français	9	9	18
Latin	31	28	59
Grec			
Langues vivantes	4 1/2	5 1/2	10
Mathématiques et Sciences	4 1/2	12	16 1/2
Histoire et Géographie	7 1/2	9 3/4	17 1/4
Dessin	4 1/2	5 1/2	10
Philosophie		6 3/4	6 3/4
TOTAUX	61	76 1/2	137 1/2

Tableau comparatif des horaires de l'enseignement classique

en 1880, 1885, 1890.

MATIÈRES	HORAIRE DE 1880	HORAIRE DE 1885	HORAIRE DE 1890	DIFFÉRENCE (1)	DIFFÉRENCE (2)	DIFFÉRENCE (3)
Français	21	17	18	— 4	+ 1	— 3
Latin	39	39	59			
Grec	20	20				
Langues vivantes	18	13	10	— 5	— 3	— 8
Histoire et Géographie	24	20	17 1/4	— 4	— 2 3/4	— 6 3/4
Sciences	28	23	16 1/2	— 5	— 6 1/2	— 11 1/2
Dessin	14	14	10		— 4	— 4
Philosophie	8	8	6 3/4		— 1 1/4	— 1 1/4
TOTAL	172	154	137 1/2	— 18	— 16 1/2	— 34 1/2

Valeur attribuée aux différentes disciplines

par l'horaire du 12 juin 1890.

(1) Différence entre l'horaire de 1880 et celui de 1885.
(2) Différence entre l'horaire de 1885 et celui de 1890.
(3) Différence entre l'horaire de 1880 et celui de 1890.

La *valeur attribuée aux différentes disciplines* en 1890 est figurée par un schéma où l'on voit le latin et le grec dominer, de haut, toutes les autres disciplines. Du point de vue des horaires, la réforme de 1890 apparaît donc, aussi bien que la révision de 1884-1885 selon l'interprétation de M. Couat, comme une réaction contre la réforme de 1880.

⁂

Il était toutefois convenu, d'après J. Ferry et E. Lockroy, que l'essentiel de la réforme accomplie en 1880 et poursuivie en 1890 consistait dans la détermination et l'adoption de certaines méthodes. Voyons donc comment se présentait l'esprit de la réforme de 1890, quel était l'objet visé par le Ministre et le Conseil Supérieur, l'idée que l'on se faisait de la culture et de l'éducation, les recommandations adressées au personnel. Deux documents éclaireront notre recherche : la lettre de Léon Bourgeois, d'une part, et, d'autre part, les *Instructions* jointes aux horaires et aux programmes.

⁂

Dans sa lettre du 15 juillet, L. Bourgeois définissait la réforme de 1890 comme un effort pour assurer une éducation à la fois intégrale et harmonieuse : éducation physique, éducation intellectuelle, éducation morale. « Cette idée d'une éducation intégrale et harmonieuse de l'homme a présidé aux délibérations du Conseil Supérieur » (4).

A la lumière de cette idée, le Ministre exposait les dispositions essentielles de la réforme : *réduction des horaires, conception des programmes, caractère des méthodes d'enseignement.*

La réduction des horaires offre le moyen de récupérer un certain nombre d'heures pour les donner à l'éducation physique et contribuer ainsi à une meilleure discipline, à un plus heureux régime moral des établissements scolaires. « Si l'éducation donnée dans nos Collèges et dans nos Lycées a pour objet, aujourd'hui plus que jamais, de faire des hommes, rien de ce qui est de l'homme ne doit lui être étranger. En conséquence, le Conseil Supérieur a jugé que l'on pour-

(4) *Bulletin administratif*, 1890, supplément au n° 922, p. 417.

rait enlever aux études, sans en rien retrancher d'essentiel, quelques-unes des heures dont elles disposaient, pour les réserver aux exercices physiques injustement dédaignés; il a voulu, par-dessus tout, que les questions de discipline morale, trop négligées, reprissent, dans les préoccupations des maîtres à tous les degrés, la place qui leur est due, c'est-à-dire la première... » (5).

La conception des programmes résulte également de la préoccupation de réaliser une éducation harmonieuse. Que pouvait-on, en effet, reprocher aux programmes sortis de la réforme de 1880 et même de la révision de 1885 ? On pouvait leur reprocher de ne pas contribuer à cette œuvre d'harmonie qu'est une éducation bien conduite. C'est, au contraire, une désharmonie qui se trouvait comme incluse dans les programmes des Lycées et Collèges. Désharmonie, contradiction entre l'éducation même de l'esprit et la surcharge du savoir. « Pendant une certaine période, il n'a pas été exagéré de dire que, dans les programmes de l'enseignement secondaire, le savoir et l'intelligence, l'instruction et l'éducation se trouvaient, pour ainsi dire, en conflit » (6). Ce conflit opposait *la somme de savoir acquis* à l'*aptitude à en acquérir davantage;* il opposait les capacités intellectuelles de l'enfant, qui « demeurent à peu près aujourd'hui ce qu'elles ont été de tout temps », à la somme de science acquise, qui « s'accroît de siècle en siècle et de jour en jour » (7). Pour résoudre ce conflit, la réforme de 1890 pose comme un principe, dit L. Bourgeois, que « le commencement de la sagesse sera de permettre d'oublier » (8) et que les programmes devront retenir et mesurer « les savoirs les plus utiles par leur vertu éducative et comme discipline de l'esprit » (9).

Comme la réduction des horaires, comme l'allègement et la répartition des programmes, *les méthodes d'enseignement* doivent avoir en vue la fin générale de l'enseignement secondaire et concourir, par la mise en œuvre des procédés de travail scolaire, à l'éducation de l'esprit. La méthode vaut par la manière dont elle vivifie le programme et dont elle lui donne un sens. Les études classiques, en particulier, « n'ont d'autre but que de contribuer, pour leur part,

(5) *Instructions*, p. 417.
(6) *Instructions*, p. 421.
(7) *Instructions*, p. 421.
(8) *Instructions*, p. 421.
(9) *Instructions*, p. 421.

à former des hommes. C'est la tâche que leur assigne ce nom même d'humanités qu'elles revendiquent à juste titre. Qu'elles perdent de vue cette fin suprême, elles dégénéreront insensiblement en une scolastique aussi puérile que pédantesque. C'est dans la fidélité à leur idéal qu'est leur dignité, leur justification et leur sauvegarde » (10).

Ainsi, *horaires, programmes, méthodes* concourent au même but : une éducation intégrale et harmonieuse. Ils supposent une théorie de l'enseignement secondaire. Ce sont des moyens employés pour une fin. Les *Instructions* ont précisément pour rôle d'entrer dans le détail et d'indiquer l'appropriation la meilleure des moyens à la fin.

***

A cet égard, les Instructions de 1890 sont très précieuses à consulter. Elles recueillent, en effet, l'essentiel des travaux préparatoires de la Commission J. Simon et du Conseil Supérieur. Nous nous efforcerons d'en saisir les traits les plus originaux, les idées directrices, l'orientation même. Elles contiennent une véritable méthodologie et s'attachent, tout d'abord, à fixer la *valeur éducative* des diverses disciplines. L'enseignement secondaire ayant pour fin une éducation conçue comme intégrale et harmonieuse, le problème est de dire, à propos des disciplines qui y trouvent place, de quelle manière ces disciplines peuvent contribuer à la fin générale de l'enseignement secondaire.

Toutes les disciplines supposent donc la définition préalable de l'enseignement secondaire. Aucune d'entre elles ne représente tout l'enseignement secondaire. Aucune, à elle seule, ne suffit à caractériser l'enseignement secondaire. L'enseignement secondaire les dépasse toutes.

Les choses une fois ainsi posées, quelle est, par exemple, la valeur éducative des langues anciennes ? « L'objet essentiel de l'enseignement secondaire est évidemment la formation harmonieuse de l'esprit. Entre l'enseignement primaire qui va au plus pressé, c'est-à-dire à l'acquisition des connaissances immédiatement utiles, et

(10) *Instructions*, p. 424.
(11) *Instructions*, p. 441.

l'enseignement supérieur qui vise à faire des savants, c'est-à-dire des hommes capables d'approfondir un ordre particulier d'études, l'enseignement secondaire occupe une place moyenne. Il tend à faire de bons esprits, munis d'une forte culture générale. Il leur donne assurément des connaissances exactes et, par là même, utiles; mais, surtout, il leur fait prendre de bonnes habitudes. Il n'a spécialement en vue aucune profession; mais il permet de les aborder toutes avec un fonds de santé intellectuelle et morale qui seul permet d'exceller dans chacune d'elles. L'étude des langues anciennes doit donc, dans l'enseignement secondaire, se subordonner à ces idées essentielles. Il ne s'agit pas de faire des latinistes ou des hellénistes de profession. On demande seulement au grec et au latin de contribuer pour leur part à l'éducation générale de l'esprit » (12).

Les exercices auxquels les élèves sont astreints, dans l'étude des lettres anciennes — thèmes, versions, compositions — participent tous, les deux premiers étant du reste les plus fréquents et les plus importants, à l'éducation générale de l'esprit. « Chacun de ces exercices, dans cette tâche commune, a son rôle propre et s'adresse à des facultés différentes : le thème, surtout à la mémoire et au goût; la version, à l'esprit de finesse et de divination logique; la composition, à la faculté d'analyser et d'enchaîner ses idées » (13).

Lorsque, parfois, on se récrie et qu'on dénonce la faiblesse de certains bacheliers en latin et en grec, on fait une critique qui risque fort de porter à faux : car la vraie question n'est pas de savoir si les élèves qui ont suivi une scolarité complète sont devenus très forts, comme on dit, en latin, mais bien de savoir s'ils ont exercé leur intelligence et profité du maniement d'une méthode. C'est là le véritable objet des études, qu'il s'agisse des études latines ou des autres. Or, les études anciennes y sont éminemment aptes. Car l'expression de la pensée réclame des efforts incessants d'analyse et de synthèse : à cet égard, le bénéfice du thème et de la version est considérable.

« L'écolier a-t-il à faire un thème ? Il faut nécessairement qu'il pèse chaque mot et en précise la valeur, pour en chercher ensuite l'équivalent dans le vocabulaire étranger; qu'il relève tous les rapports des mots pour enchâsser ces rapports dans une syntaxe étrangère. Le thème, — il s'agit bien entendu du thème de précision

(12) *Instructions*, p. 441.
(13) *Instructions*, p. 444.

et non pas du thème d'élégance, — force donc à regarder comme à la loupe les mots et les idées; c'est un maître de clarté et d'exactitude. — Dans la version, le profit est équivalent lorsque, une fois le sens découvert, il s'agit de traduire, c'est-à-dire de trouver des mots pour l'idée, après avoir déterminé l'idée par les mots. La recherche des mots et des tournures propres à traduire une idée donnée, alors surtout que, d'une langue à l'autre, ni les mots ni les tournures ne se correspondent et, pour ainsi dire, ne se superposent exactement, est un exercice incomparable pour enseigner, par la nécessité de les mettre en œuvre, toutes les ressources, toutes les finesses de sa propre langue. Or, qui dit progrès dans la science de l'expression ne dit-il pas progrès parallèle dans la pensée ?

« Mais, dans la version, l'opération la plus féconde est peut-être celle du premier temps, la découverte du sens. On sait assez que la connaissance du vocabulaire et de la grammaire n'y suffit pas. Faute du raisonnement qui donne le fil conducteur, faute de l'imagination qui, de même ici que dans la découverte des secrets de la nature, alors que le raisonnement est à court, fait faire encore du chemin par d'heureuses conjectures, faute, dis-je, de cette activité de l'esprit, le latiniste ou l'helléniste consommé ne serait à l'abri ni des contresens ni, parfois, de l'impuissance à dégager aucune espèce de sens. Quant à nos élèves, moins soutenus, moins contenus aussi par la connaissance des règles grammaticales, ils n'usent que trop, à l'occasion, de l'inférence et de la conjecture. Mais, en somme, comment nier que ce travail d'esprit, souvent très intense, quelquefois animé comme une sorte de lutte, et qui trouve toujours dans l'explication faite en classe son contrôle et sa rectification, ne soit éminemment propre à fortifier, à assouplir, à aiguiser la pensée ?...

« En somme, qu'il s'agisse pour l'élève d'aller des mots aux idées ou des idées aux mots, il y a toujours nécessité pour lui de mettre l'idée à nu. Durant tout ce travail, le regard de l'esprit, ordinairement arrêté ou dévié par le mot, tombe d'aplomb sur l'idée même. C'est une mise en demeure de penser expressément et nettement. Dans les pensées d'un esprit méthodiquement soumis à un tel régime, il devra donc se trouver à la fin plus de relief, de clarté et de précision » (14).

(14) *Extraits des rapports et procès-verbaux de la Commission des réformes, Instructions,* p. 444, n. 1.

Ainsi présentés, les exercices de traduction, thème et version, n'ont de raison d'être et d'utilité qu'en vue de la formation d'une pensée logique et justement exprimée. C'est bien la valeur éducative des langues anciennes qui est reconnue et poursuivie.

***

De ce même point de vue — la formation de l'esprit — doit être envisagé le rôle essentiel de l'*explication des textes*. Le thème et la version n'ont pas leur fin en eux-mêmes; ils sont des *moyens*. Parmi ces moyens, l'explication de textes est recommandée d'une façon toute particulière. « On pourrait concevoir, à la rigueur, une éducation littéraire sans thèmes, sans versions, sans exercices écrits. Ce serait un enseignement médiocre et incomplet, mais non pas inintelligible *a priori*. Au lieu qu'on ne saurait imaginer un enseignement secondaire d'où la lecture des textes serait exclue. Fréquenter les grands écrivains de tous les temps; apprendre d'eux, par ce commerce familier, d'abord ce que l'esprit humain a pensé, senti, voulu aux siècles passés, ensuite l'art de penser, de sentir, de vouloir soi-même, à leur exemple, avec toute la raison, toute la délicatesse et toute la vertu dont on est capable, voilà le fond même de l'éducation. » La lecture et l'explication de textes mettent l'élève en présence des thèmes d'inspiration, des objets de pensée, des motifs de sentiment, des créations intellectuelles et morales, de la richesse humaine inscrite dans la littérature des diverses époques, de la substance même de l'éducation, du patrimoine mental, de l'aliment spirituel constitué par les générations antérieures.

Aussi, l'élève y trouve-t-il, suivant une expression qui rappelle celle de J. Ferry et qui donne toute sa lumière, pourrions-nous dire, à l'œuvre pédagogique de 1890, « *une véritable leçon de choses morales professée par les écrivains de génie* » (15).

Rien ne serait plus faux, en effet, selon les réformateurs, que de considérer l'éducation secondaire comme une éducation verbale, dialectique, consistant en une sorte de formulaire grammatical et logique, épuisant les rapports possibles entre les termes ou les propositions, mais intérieurement anémié et vide de substance.

(15) *Extraits des rapports et procès-verbaux de la Commission des réformes, Instructions*, p. 451, note.

« On a parlé, au cours de la discussion, de culture purement formelle. Cette expresion est aussi malheureuse que possible. Il ne s'agit pas de développer les facultés de l'esprit, au sens le plus étroit du mot; de créer une certaine habileté à discuter, à composer, à tourner agréablement des vers ou de la prose; ou, du moins, il ne s'agit de tout cela que très secondairement. Si c'était là toute l'éducation, ce serait l'éducation du rhéteur et du sophiste. Il s'agit beaucoup plutôt de culture morale, dans le sens le plus large de ce mot. L'enseignement secondaire, tel que je le définis, n'a pas affaire aux choses matérielles; mais il a essentiellement affaire aux choses morales. Son véritable objet est la nature et la vie morale de l'homme, interprétées et idéalisées — et idéaliser est ici la vraie manière d'interpréter — par l'art des grands écrivains. En un sens, celui qui n'aurait reçu que cet enseignement ne saurait rien; en un autre, il saurait tout ce qu'il importe à un homme de savoir. Savoir littérairement trois ou quatre langues, c'est évidemment posséder le nombre immense des notions morales, infiniment variées et nuancées, que ces langues expriment. Il est impossible, d'autre part, de lire avec suite les grands écrivains de l'antiquité et des temps modernes, sans apprendre un nombre immense de faits, presque tout ce que les hommes ont fait, pensé, senti aux principales époques de l'histoire. Ce n'est donc pas là une école d'ignorance. Le centre de gravité des études secondaires doit être dans l'explication (16); il faut beaucoup expliquer en classe et, par là, mettre les élèves en état et en goût de lire beaucoup en leur particulier. Tout le reste, apprentissage des formes et des règles de la grammaire, analyse grammaticale et logique, version, thème (et tout cela est excellent et l'on ne saurait trop en faire, surtout au début des études classiques) doit avoir, pour fin unique, l'explication. Il ne s'agit plus de former des hommes capables de parler, ni peut-être même d'écrire en latin, et l'on peut gagner bien du temps sur l'étude minutieuse des règles, le thème d'élégance, etc... Mais l'explication doit être faite non pour les mots, mais pour les choses. Il faut, sans doute, parfaitement expliquer les mots, et ce n'est pas une petite besogne; mais il faut que ce soit pour arriver à l'intelligence et surtout au

(16) On peut rapprocher ce passage des *Instructions* relatives au français : « Ce qui nous appartient en propre, c'est la lecture et l'explication des textes : *là est le fond et la vie même de l'enseignement secondaire.* » *Instructions*, p. 457.

sentiment des choses. Il faut même que le professeur ait passé par l'enseignement supérieur; qu'il ait le sens historique et critique; qu'il sache, en quelques mots, placer ses élèves au véritable point de vue : mais il faut avant tout qu'il ne disserte pas, qu'il leur laisse le contact et le vif sentiment des textes. Il s'agit, en un mot, d'apprendre la grammaire pour pouvoir lire Virgile et Tacite, de lire Virgile pour apprendre à aimer la campagne et Tacite, pour prendre les sentiments de Thraséas et d'Helvidius Priscus » (17).

En bref, il ne s'agit pas de la grammaire, mais de la lecture; et, à travers la lecture, de l'idée et du sentiment; de Virgile à la beauté de la nature, de Tacite à la force des caractères, de la forme au fond : tel est le cheminement proposé par l'étude des lettres, le véritable sens de l'explication de textes. Il s'agit de comprendre les textes pour les dépasser et atteindre l'univers humain dont ils sont l'expression.

***

Cette façon d'entendre l'explication de textes et d'en faire un moyen d'enrichissement de la personnalité est grosse de conséquences. « La mise en pratique de ces idées, sans exiger une profonde modification des programmes, ne va peut-être à rien moins qu'à en renouveler l'esprit. L'idéal qui vient d'être décrit, bien loin d'être toujours atteint, n'est même pas toujours celui que l'on poursuit. Dans les classes, en général, l'explication vient tard et dure peu. Dans beaucoup de classes de grammaire, au lieu d'enseigner le latin et le grec par la méthode la plus simple et la plus courte, à savoir la *méthode empirique*, qui court aux textes dès qu'elle peut s'éclairer d'une ferme connaissance des paradigmes et des règles essentielles de la syntaxe, on procède par la *méthode rationnelle* qui est lente et demande un stage prolongé dans l'analyse des formes verbales et le détail de la grammaire. Plus tard, dans les classes de lettres, l'histoire littéraire tend de même à usurper sur l'explication. Aussi comme on lit très peu, on n'apprend pas à lire; et réciproquement, parce qu'on ne sait pas lire, on lit très peu » (18).

Ce sont là de sérieux inconvénients et qui permettent de mesurer

(17) *Extrait des rapports et procès-verbaux, Instructions,* p. 450, note.
(18) *Extrait des rapports et procès-verbaux, Instructions,* pp. 450-451, note.

le peu d'efficacité éducative des méthodes en vigueur. On peut ajouter que l'insuffisance des résultats obtenus par l'explication des textes latins et grecs se retrouve, quand il s'agit de l'explication des textes français. « Si bien que, en fin de compte, si toutes les pages de grec, de latin, de français qui ont été lues et expliquées dans un cours d'études étaient rassemblées, on n'en ferait pas toujours un volume de l'épaisseur d'un doigt. Est-ce là, demande la Commission des réformes, une alimentation suffisante ? » (19).

Non, à coup sûr, ce n'est pas une alimentation suffisante et la Commission des réformes semble bien fondée à soutenir que les méthodes existantes ne tirent pas de l'explication de textes tout le contenu des textes eux-mêmes. Elles n'en obtiennent pas non plus que le texte expliqué soit, pour l'élève, le point de départ d'une curiosité nouvelle qui l'inciterait à connaître d'autres textes, à faire d'autres lectures et à développer ainsi, par un mouvement de son initiative propre, le champ de son information, la pénétration de son intelligence, la richesse ou l'affinement de sa sensibilité.

La Commission des réformes ne se borne pas à critiquer les explications de textes, telles qu'elles se font dans les Lycées et Collèges, à cause de leur volume insuffisant et parce qu'elles constituent un bagage intellectuel trop léger. La Commission met en cause, par surcroît, la manière même dont on pratique, ordinairement, l'explication de textes : « La critique purement littéraire prend trop d'importance relative dans l'étude qu'on en fait. On s'attache trop au bien dire, pas assez à ce qui est dit de vrai et de bien. On lit parfois les grands maîtres de la pensée comme on écouterait un diseur ou un chanteur, pour admirer la perfection de leur art et savourer la délicatesse de leur style. C'est ainsi que les Athéniens écoutaient Démosthène; comme lui, les grands écrivains s'indigneraient d'être lus de cette façon. L'attention trop exclusive accordée à la forme aux dépens du fond tend, de la sorte, à rapetisser l'enseignement secondaire et ramène au formalisme pur, duquel on voulait sortir. Si l'on s'inspire, au contraire, des vues indiquées plus haut, l'enseignement des lettres sera moins littéraire, mais plus philosophique et plus humain; il deviendra à sa manière une véritable leçon de choses morales professée par des écrivains de génie; il sera, suivant un mot de Descartes, comme une conversation avec les plus hon-

(19) *Extrait des rapports et procès-verbaux, Instructions,* p. 451, note.

nêtes gens des siècles passés où se formeront tout à la fois le jugement, le sentiment et le caractère. — Ainsi, dans l'étude des langues, à l'éducation de forme succède l'éducation de fond : l'esprit y apprend à penser par lui-même et, simultanément, il s'y enrichit des pensées excellentes dont ces langues ont le dépôt » (20).

Par conséquent, ce que demande la Commission des réformes et ce que les *Instructions* réclament à leur tour, c'est que les explications de textes tiennent une place de premier plan dans l'étude des langues anciennes, comme dans l'étude du français; que la valeur éducative des explications soit pleinement dégagée; qu'il ne soit pas seulement question de tournures et de figures présentées comme des modèles à l'imitation des élèves; que l'explication de textes ne soit pas une invitation aux pastiches et aux artifices littéraires; qu'elle fournisse une substance à la culture des idées et des sentiments; qu'elle devienne une initiation à l'analyse et à la synthèse, aux procédés généraux de la pensée; qu'elle associe à la méthode classique, celle qui va par déduction des règles aux choses, la méthode inductive qui va des choses aux règles; qu'elle déplace le centre d'intérêt des études et qu'elle opère un transfert de la forme au fond.

Par là, se trouveraient terminées de vieilles querelles et de tenaces illusions sur l'opposition de l'éducation formelle et de l'éducation substantielle, sur l'opposition des études désintéressées et des études utilitaires. Les *Instructions* tendent à résoudre ces antagonismes idéologiques et pédagogiques. Non, l'enseignement secondaire ne doit pas s'arrêter aux seuls jeux de la forme. La forme ne vaut pas par elle-même, parce qu'elle ne vit pas par elle-même. Elle n'a de sens et de mérite que dans la mesure où elle épouse le fond et où, pour ainsi dire, elle en dessine les contours. Désintéressé, certes, l'enseignement secondaire l'est et le reste, car, selon une parole que nous avons précédemment rapportée, l'élève qui a suivi sa scolarité ne sait, en un sens, rien; mais l'enseignement secondaire est, par contre, utile au premier chef, car l'élève, ne sachant rien de ce qu'un spécialiste connaîtra plus tard, sait néanmoins tout ce qu'il importe à l'homme de savoir.

C'est donc un enseignement rénové que la Commission des réformes et les *Instructions* ambitionnent de constituer, enseignement rénové qui porte, au surplus, la marque de son temps, par l'atten-

(20) *Extrait des rapports et procès-verbaux, Instructions,* p. 451, note.

tion qu'il accorde aux choses, par le prestige diminué qu'il attribue à la forme quand elle n'est que le vêtement de luxe de la pensée, par le souci d'expérimentation et de regard direct dont il fait comme l'âme de sa méthode.

*
**

Les autres disciplines — français, histoire, géographie, langues vivantes, philosophie — sont également passées en revue. Pour toutes, le problème est le même : Quelle est la valeur éducative de tel enseignement ? Quelles qualités développe-t-il ? Quel profit peut-on en tirer ? De quelle manière contribue-t-il à la formation d'une personnalité ? Comment s'accorde-t-il à la fin générale de l'enseignement secondaire ? Nous ne pouvons pas, dans le cadre du présent travail, examiner l'une après l'autre toutes les matières du programme. Nous nous appliquons seulement à saisir l'esprit de la réforme et les directives d'ensemble. Les idées que nous avons retenues, à propos des langues classiques et des exercices scolaires auxquels elles donnent lieu, suffiront à faire ressortir ce qu'il y a de neuf et d'original dans les *Instructions*. Ne nous le dissimulons pas : nous sommes à un moment décisif de l'histoire universitaire et pédagogique. Ce qui a trait, en particulier, aux explications de textes est presque entièrement inédit. C'est la première fois depuis Rollin, qu'une révision aussi profonde des méthodes d'enseignement est conçue et proposée aux professeurs. C'est la première fois qu'on décide de ne plus entendre « les maîtres de la pensée comme on écouterait un diseur ou un chanteur ». On pense que la beauté elle-même a besoin d'explication, d'information historique; qu'elle se définit par rapport à son objet et à son temps; qu'elle est un document humain; qu'elle relève, à ce titre, d'un examen critique et d'une méthode d'intelligence; qu'elle est *objet d'enseignement*, non de prédication admirative; qu'elle apprend à voir clair, non à tisser les draperies de la rhétorique conventionnelle; qu'elle a au surplus, une fin commune à tous les autres éléments de l'éducation et qu'elle participe à une œuvre d'ensemble.

⁂

En raison même de ces dispositions nouvelles et de cette manière de poser le problème d'ensemble de l'enseignement secondaire, les *Instructions* se trouvent aborder une question pratique qui dépend de la précédente. En effet, quand on a déterminé la valeur éducative des différentes disciplines qui composent l'enseignement secondaire, on est normalement amené à se demander quelle est, dans la vie réelle d'un établissement et dans l'étendue limitée d'un horaire, la place effective que doivent occuper les divers enseignements.

Les *Instructions* posent, à ce sujet, un principe général dont elles envisagent l'application aux diverses matières et qui est le suivant : Il faut se garder de hausser, de façon imprudente, le niveau de l'enseignement secondaire. Ce serait une grosse erreur que de confondre l'enseignement secondaire avec l'enseignement supérieur. La règle constante doit être d'approprier les études à l'âge et aux possibilités de l'élève. Il y aurait, sans doute, plus d'inconvénients que d'avantages, à se départir de cette maxime et à donner à l'enseignement secondaire plus qu'il ne doit contenir : ce serait, à vrai dire, le plus sûr moyen de briser cette coordination entre disciplines qui constitue la condition fondamentale d'une éducation intégrale et harmonieuse.

Prenons quelques exemples. A propos de l'*histoire littéraire,* les *Instructions* indiquent que cet enseignement est moins l'objet d'un cours à part qu'un effort pour « coordonner historiquement et logiquement les notions qui leur (aux élèves) sont présentées d'une manière fragmentaire à l'occasion des explications et des lectures... Cette sorte d'histoire n'a pas besoin d'être fort développée... Quelques dates, quelques faits précis et les principales idées générales qui sont comme le fil conducteur de l'intelligence à travers la diversité des œuvres et des genres, voilà tout ce qu'exigent les besoins du Lycée. Aller plus loin serait faire fausse route et compromettre peut-être, pour un avantage incertain, les résultats solides que doivent donner les exercices véritablement propres à l'enseignement secondaire » (21).

(21) *Instructions,* p. 453.

A propos de l'enseignement du *français*, les *Instructions* précisent : « Défions-nous des maturités trop précoces... Habituons plutôt nos élèves à être bien eux-mêmes et bien de leur âge, à parler en leur nom, à exprimer sincèrement ce qu'ils pensent et ce qu'ils sentent... Depuis la classe préparatoire jusqu'à la rhétorique, les compositions françaises tendent au même résultat : fortifier et développer en chacun ses facultés naturelles, *donner à chaque esprit la pleine connaissance et la pleine possession de soi-même.* Tel est le *véritable but de l'enseignement du français :* c'est par là qu'*il se rattache à toutes nos autres études et qu'il les active* » (22).

Pour l'histoire, on met les professeurs en garde contre la trop grande abondance des matières. « Tout ne finit pas avec le Lycée. Les jeunes gens qui ont besoin d'une connaissance plus approfondie de l'antiquité, par exemple les futurs professeurs et les étudiants en droit, la pourront acquérir dans les Facultés des Lettres. *C'est un de nos torts les plus graves que de vouloir tout demander au Collège.* L'adaptation de l'enseignement à la force intellectuelle de l'écolier est *le devoir essentiel du maître.* Un professeur d'histoire peut n'être pas compris du tout par ses élèves, s'il ne calcule pas exactement le degré d'intelligence où ils sont parvenus, s'il ne suit pas, pour ainsi dire, sa parole et son enseignement dans l'esprit de ceux qui l'écoutent » (23). Et plus loin : « Définissons ce terme : *savoir son histoire.* Lequel sait son histoire de deux écoliers, dont l'un voit comment vivait et gouvernait un roi d'Angleterre à telle date, et l'autre récite par cœur le tableau généalogique des descendants de Guillaume I^er^ ? (24).

S'agit-il de l'enseignement de la géographie ? La méthode à suivre est résumée en trois mots : « Toujours simplifier, tout *coordonner, caractériser* les objets autant qu'il sera possible... Le texte des programmes n'a été remanié que pour fixer l'attention sur les *éléments essentiels* de chaque sujet » (25).

S'agit-il enfin de l'enseignement de la philosophie ? La question est, selon le même état d'esprit, étudiée de très près et nous paraît mériter quelques éclaircissements particuliers.

(22) *Instructions,* p. 461.
(23) *Instructions,* p. 479.
(24) *Instructions,* p. 489.
(25) *Instructions,* p. 532.

*
**

Les *Instructions* relatives à la philosophie posent, en quelque sorte, un problème préalable. On demande, en effet, si l'enseignement de la philosophie appartient à l'enseignement secondaire ou à l'enseignement supérieur. Il va sans dire que, pour le niveau des études, tout dépend de la conception que l'on se fait de la philosophie et de son caractère de discipline d'enseignement secondaire ou de matière d'enseignement supérieur. La philosophie a-t-elle sa place au Lycée ou à la Faculté ? « Cette question, disent les *Instructions* est très importante; et quoiqu'elle soit tranchée parmi nous, depuis longtemps, par l'usage et la tradition, elle mérite cependant d'être examinée, car elle va nous conduire à fixer *le véritable sens de l'enseignement philosophique dans nos Lycées* » (26).

Le problème est clairement posé et il est celui-là même que nous examinons en ce moment : Quelle est la place que doivent occuper les diverses matières, dans l'enseignement secondaire ? Quelle est, en particulier, la place, le niveau, l'étendue ou les limites de la philosophie ?

La philosophie fait partie de l'enseignement secondaire pour trois raisons. D'abord, parce qu'il y a, de toute nécessité, un enseignement élémentaire en philosophie, comme du reste dans toutes les autres sciences. Ensuite, la philosophie appartient à l'enseignement secondaire parce qu'elle apparaît, à la fin de la scolarité, comme l'achèvement des études secondaires elles-mêmes. En effet, elle est le « terme unique » auquel aboutissent la formation littéraire et la formation scientifique. Elle forme « le couronnement des études »; elle est la « synthèse des lettres et des sciences ». Elle vient « compléter et couronner les études littéraires et scientifiques et, par là, entre nécessairement dans l'enseignement secondaire » (27). On ne pourrait pas, à ce titre, la détacher des études secondaires, sans priver ces études d'une conclusion normale et d'un rapprochement harmonieux. Une troisième raison contribue à donner à la philosophie sa qualité de discipline d'enseignement secondaire. C'est qu'en effet, la philosophie aide, pour sa part et avec une « efficacité originale », à la formation

(26) *Instructions*, p. 533.
(27) *Instructions*, p. 534.

intellectuelle de la jeunesse. « Elle développe des facultés qui ne trouvent pas une nourriture suffisante dans les exercices antérieurs : c'est l'esprit d'analyse, l'esprit d'examen, l'abstraction et la généralisation, le raisonnement en un mot, toutes les facultés discursives, mais appliquées aux faits moraux qui ne tombent pas sous le sens et qui ne sont pas pesés dans des balances matérielles » (28).

En résumé, par son caractère *élémentaire*, par son caractère *synthétique*, par son caractère *éducatif*, la philosophie est à sa place dans l'enseignement secondaire.

Mais si la philosophie entre ainsi comme élément nécessaire dans l'enseignement secondaire, il est bien entendu « qu'elle n'y entre pas à titre de *science pure*, de *science spéciale*... elle est et ne doit être qu'un *instrument d'éducation*... on n'enseignera pas la philosophie comme une *science spéciale ayant elle-même pour but*... il ne faut pas qu'*elle se prenne elle-même pour but*. Nos professeurs ne doivent pas oublier une chose, c'est qu'ils sont des professeurs, des éducateurs. Leur travail est bilatéral; ils ne doivent pas penser tout seuls, mais penser avec les jeunes gens et pour les jeunes gens... Leur enseignement doit être en rapport, composé *de la raison savante et de la raison ignorante*... C'est *en étant le serviteur des esprits qu'on en est le véritable maître* » (29). Et, dans un autre passage, « *c'est encore philosopher que philosopher par degrés* et à dose modérée, à cause de l'inexpérience des esprits » (30).

Les professeurs auraient tort de croire qu'il est « *au-dessous d'eux de se mettre au niveau des élèves* ». S'ils commettaient cette erreur, ce ne serait pas « *par excès* de philosophie, mais *par défaut* de philosophie ». Les jeunes gens qui, sans avoir encore suivi un enseignement philosophique, entrent en philosophie, offrent à l'observateur tout un ensemble de données psychologiques et même toute une philosophie latente — idées, sentiments, curiosités, habitudes, tendances à l'imagination, au rêve ou à l'action : « Je me représente, est-il dit dans les *Instructions*, un jeune philosophe qui, sans avoir besoin de travailler en dehors de la classe (sinon pour rédiger des notes) préparerait les éléments d'une étude intitulée *De l'esprit philosophique chez les jeunes gens qui entrent en philosophie* » (31).

(28) *Instructions*, p. 535.
(29) *Instructions*, pp. 540-541.
(30) *Instructions*, p. 540.
(31) *Instructions*, p. 541.

Les *Instructions* sont, sur ce point, d'une très remarquable justesse et nous pouvons signaler, une fois de plus, le caractère dominant de ces recommandations pédagogiques où la considération de l'élève est vraiment le centre de toutes les préoccupations et de tous les efforts.

Il ne faut pas s'imaginer, en effet, que l'on doit, quand l'élève entre dans la classe de philosophie, lui transmettre un enseignement philosophique venu du dehors, comme une chose qui lui serait complètement étrangère et inconnue. La vérité est que l'élève, à travers la variété des résultats acquis et l'inégalité des promesses, constitue à la fois la fin et le moyen de l'enseignement. De son expérience scolaire, familiale ou sociale, de ses réactions devant la discipline, de sa manière de pratiquer l'amitié, de ses façons habituelles d'agir, de ses options prématurées ou de ses goûts déjà nets, de sa formation littéraire ou scientifique, de ses succès ou de ses échecs, on peut tirer, à la condition qu'on ait su lui inspirer confiance et qu'il accepte de se livrer suffisamment, une ample matière susceptible d'être rattachée à la leçon du jour ou d'en fournir le point de départ ou de se prêter à une digression qui éclaire la question traitée et accroche l'attention. A certains moments, il s'agit moins d'*enseigner* que d'*expliciter*. C'était le secret de Socrate. Mais, pour cela, il ne faut pas trop concevoir la philosophie comme une technique ayant sa place légitime et son très grand intérêt dans l'enseignement supérieur.

Les *Instructions* font valoir cet aspect attachant et vivant de la philosophie au Lycée et elles vont plus loin encore. Quel plaisir et quel profit n'y aurait-il pas à saisir la psychologie, non pas seulement dans les livres ou dans les comptes rendus d'expériences, mais sur les élèves eux-mêmes, dans le spectacle adroitement observé de leur travail ou de leurs jeux ! « Combien il serait intéressant pour le psychologue de pouvoir suivre dans l'être vivant le progrès des idées abstraites, depuis la plus tendre enfance jusqu'à l'adolescence, d'étudier l'imagination, les sentiments, les idées d'art, les idées morales à tous ces étages et encore plus intéressant en bas qu'en haut. Oh ! combien je voudrais voir nos jeunes philosophes, au lieu de dédaigner l'enseignement modeste que l'on désire d'eux, demander eux-mêmes, au contraire, à faire une classe de huitième, à *s'essayer à faire une leçon de choses !* Ils vérifieraient ainsi par leur propre expérience les assertions psychologiques de J.-J. Rousseau et contribueraient, pour leur part, à cette science qui n'existe encore que

par fragments, la psychologie de l'enfant, et à cette autre qui n'existe pas du tout, la psychologie du jeune homme » (32).

L'enseignement philosophique étant ainsi « fonction » de l'élève et comme entouré d'exemples empruntés à la vie courante, plus particulièrement à la vie scolaire, parlera, bien plus qu'il ne le fait ordinairement, aux jeunes intelligences auxquelles il s'adresse. En grande partie, il dépendra d'elles. Il sera à la mesure de leur niveau moyen pour une élévation et pour un élargissement.

Certes, dans la pratique, on aura, par là-même, des classes de philosophie variées comme substance et comme atmosphère, ainsi que des niveaux de classe variables eux-mêmes. Et si l'on pose encore la question, que les *Instructions* reprennent, de savoir « quelle sera la limite où l'on s'arrêtera ? où finit l'enseignement secondaire ? où commence l'enseignement supérieur ? » (33), on conviendra que, seuls, la préparation antérieure des élèves, leur culture, leur goût du travail; seuls aussi, le tact et le discernement du professeur permettront de répondre. Le niveau de la classe montera ou descendra, selon les circonstances. Il aura tendance à monter si les élèves en sont capables et si le professeur les entraîne. Déjà, une « tradition nouvelle », l' « usage des vétérans », contribue « à en élever le niveau d'une manière un peu exagérée » (34). L'essentiel est la fidélité au principe précédemment formulé : « considérer surtout la philosophie comme une partie et un moyen de l'éducation en général, et non comme une science spéciale; *aimer les esprits des élèves plus que le sien propre; préparer des hommes et non des professeurs de philosophie* » (35). Et encore : « Cet enseignement doit être surtout *propédeutique*, comme dit Kant, c'est-à-dire préparatoire. C'est une introduction à la science philosophique. Ceux qui voudront pousser plus loin et l'étudier comme science pure pourront le faire en suivant les cours de nos Facultés » (36).

Ces *Instructions* qui incorporent si heureusement la philosophie à l'enseignement secondaire, qui en font un élément réel de l'éducation, qui donnent l'observation et l'expérience comme base aux indispensables idées générales et à l'exercice même de la pensée, ne visent

(32) *Instructions*, pp. 541-542.
(33) *Instructions*, p. 543.
(34) *Instructions*, p. 544.
(35) *Instructions*, p. 544.
(36) *Instructions*, p. 548.

à rien moins qu'à un renouvellement de l'esprit philosophique, tel qu'il régnait depuis l'éclectisme. Sans méconnaître le rôle utile de l'éclectisme et la part de vérité historique qu'il a pu enfermer, les *Instructions* déclarent : « La vérité acquise est celle-ci : il n'y a plus de philosophie d'État, pas plus que de religion d'État » (37). L'éclectisme consistait à inculquer à l'élève un certain nombre d'idées présentées comme conclusion du travail philosophique, un lot de croyances auxquelles il convenait d'adhérer, un système conciliateur constitué. La philosophie était faite. D'après les *Instructions* de 1890, au contraire, la philosophie est toujours à refaire, avec toutes les attentions et toutes les nuances qu'elle exige, toujours à recommencer, en prenant les faits comme point de départ et comme centre permanent de référence, en choisissant la liberté méthodique et le scrupule de vérité comme moyens d'observation et de pensée.

L'esprit philosophique doit être en rapport avec le réel, tout en distinguant les divers ordres de réalité et en mesurant tour à tour la puissance et les limites de nos instruments ordinaires de connaissance.

D'une part, en effet, la vie est la matière de la philosophie. La philosophie comprend les questions que la vie suscite : « Question de droit ou d'équité, questions de conduite morale ou de conduite politique, question de l'éducation des enfants, du choix des amis, questions sociales... » (38). Elle comprend « toutes les grandes discussions qui séparent les peuples, qui divisent les classes, qui sont l'objet des débats dans les assemblées politiques, dans les assemblées communales, dans les conseils pédagogiques... » (39). On pense à la page de Rauh : « La vraie morale est la morale contemporaine; celui-là seul est homme qui vit la vie de son temps... La matière de la réflexion morale, c'est le journal, la rue, la vie, la bataille au jour le jour » (40).

Mais, d'autre part, « toutes ces questions qui sont le fond de la vie civilisée..., toutes les grandes discussions qui ont lieu parmi les hommes » et qui constituent bien la matière de la philosophie doivent se traiter par « une observation qui n'a pas la rigidité absolue

(37) *Instructions*, p. 544.
(38) *Instructions*, p. 536.
(39) *Instructions*, p. 537.
(40) Rauh, L'*Expérience morale*. Paris, Alcan, 1903, pp. 227-228.

des observations astronomiques ou chimiques » et aussi « par le raisonnement, mais par un raisonnement qui ne peut devenir un calcul et qui même ne se rapproche de la rigueur du calcul qu'au détriment de la vérité » (41).

Le tout n'est donc pas, en philosophie, d'observer et de raisonner. Il faut encore savoir observer et savoir raisonner, c'est-à-dire donner à l'observation et au raisonnement toute la précision et aussi toute la relativité nécessaires, la relativité n'étant ici qu'une précision plus fine et qu'une prise plus avertie de la réalité.

En bref, toute élémentaire et toute propédeutique qu'elle soit, la philosophie décrite par les *Instructions* se développe de l'expérience scolaire à l'expérience humaine, revenant toujours à l'élève et l'initiant, pour son propre compte et sa formation d'esprit personnelle, au maniement le plus délicat des procédés de la pensée : philosophie d'enseignement secondaire d'une rare qualité; et si l'on rapproche les recommandations données pour l'enseignement de la philosophie des recommandations faites pour les explications de textes, on se persuade aisément de l'excellence et de la portée de la réforme méthodologique de 1890.

*
**

Nous voudrions signaler un autre aspect par lequel se manifeste l'originalité de cette réforme. Préoccupation de la valeur éducative des diverses disciplines, détermination attentive du niveau auquel elles doivent atteindre dans l'enseignement secondaire : c'est ce que nous venons de voir. Il faut y ajouter une autre recommandation qui fait corps, du reste, avec les deux précédentes et qui circule tout au long du commentaire réservé aux différentes matières de l'enseignement : nous voulons parler de l'importance attachée à la collaboration du maître et de l'élève. A cet égard, la maxime pratique de l'enseignement, telle qu'elle résulte des *Instructions*, pourrait être la suivante : *rendre la classe utile en la rendant vivante.* Beaucoup d'exercices prennent, de ce point de vue, un intérêt nouveau et, même, une orientation particulière se trouve imprimée à tout l'enseignement.

Nous avons vu, par exemple, la place de premier plan que l'on assigne, dans l'étude des langues anciennes, à l'explication de textes. Le même exercice est également regardé comme primordial en fran-

(41) *Instructions,* p. 537.

çais. Or, l'explication de textes n'est pas seulement l'occasion de l'analyse des mots, des propositions, des idées ou des sentiments. Elle est aussi le moyen de rendre la classe vivante. En effet, une belle page crée d'abord, à la lecture et avant même qu'elle ne soit objet d'explications, une impression et une atmosphère. Elle vaut, dès ce moment, dans le cadre de la classe, par le choc émotif et la révélation esthétique qu'elle a provoqués. Quelle erreur, chez le professeur, s'il ne tire pas parti, pour une rencontre des intelligences et des sensibilités, pour un éveil des curiosités actives, de l'intérêt suscité par une lecture bien faite qui est déjà une pré-explication !

« Vient-on de lire en classe quelques beaux vers ? Les élèves, les plus jeunes souvent, séduits par l'harmonie des mots, l'éclat des images, éprouvent une vague émotion, la croient partagée par leur professeur, comptent sur lui pour leur faire mieux apparaître ces beautés confusément entrevues. Il parle : c'est pour réclamer l'analyse grammaticale ou logique. La déception est très vive. Ce n'est donc plus une strophe de Corneille, de Lamartine ou de Victor Hugo qu'ils viennent de lire, ce n'est plus de la poésie, c'est un fragment de *grammaire française*, un recueil de sujets, d'attributs, de régimes directs ou indirects, de propositions indépendantes, subordonnées ou coordonnées » (42).

L'enseignement du français ne se fait pas par nomenclatures et classifications. Sans doute, le vocabulaire et la syntaxe, l'analyse logique ne peuvent être négligés. Elles sont la base même sur laquelle on construit. Mais la lettre ne doit jamais tuer l'esprit. Outre les mots et les propositions, il y a leur choix, leur combinaison, leur rangement ou leur ordre, comme eût dit Pascal, qui leur donne un son, un sens et une qualité. Il y a leur tonalité effective, leur *effet*, comme eût dit encore le même maître du style. Il y a, d'un mot, la vie; et l'explication d'un texte est la participation de l'élève à une vie recréée. Expliquer, c'est animer.

***

Les mêmes recommandations sont faites pour un autre enseignement qui risque, lui aussi, de se prêter à une sorte de dessèchement scolaire : l'enseignement de l'histoire. Il est indispensable, en his-

(42) *Instructions*, p. 459.

toire, si l'on ne veut pas faire défiler devant les élèves une morne succession de fantômes et de choses éteintes, de faire appel à la représentation imagée et de combiner la méthode pittoresque avec la méthode explicative.

Voici, par exemple, pour des enfants de sixième, un programme d'*histoire des peuples de l'Orient*. « Le pittoresque seul peut donner aux élèves de sixième l'intelligence de l'antiquité orientale où il abonde : descriptions de pays, de villes, de monuments, de cours des rois, d'armées » (43).

On aborde ensuite l'histoire grecque. « La vie hellénique est à la fois simple, brillante et gaie. Elle a, dans la paix et dans la guerre, des scènes lumineuses. Elle a des fêtes régulières auxquelles l'histoire intellectuelle et même l'histoire politique peuvent être en partie rattachées. De l'ensemble, se détachent enfin quelques beaux personnages. Montrer la politique et l'éloquence *en action* dans l'agora, les poètes et la poésie dramatique *en action* au théâtre, le commerce d'Athènes *en action* au Pirée; décrire quelques grandes batailles; en un mot, présenter sous une forme concrète les divers aspects de la vie hellénique, les localiser, pour ainsi dire, et les dramatiser en évitant les abstractions esthétiques et politiques, c'est la façon d'apprendre à des enfants l'histoire de la Grèce » (44).

Pour l'histoire romaine, « il est impossible de ne pas expliquer les institutions, les magistratures, la société. Le recours au pittoresque est ici très nécessaire; heureusement, s'il n'abonde pas, comme dans l'histoire grecque, il ne fait pas défaut : nous pouvons reconstituer telle assemblée du Forum ou telle séance du Sénat, et montrer ainsi les lois et les mœurs *en action*... La description, le portrait, l'anecdote aideront le maître à retenir l'attention de l'écolier et le conduiront des obscures origines de Rome jusqu'au moment où l'univers sera entré dans la cité » (45).

L'histoire du Moyen Age et l'histoire des Temps Modernes comportent également une heureuse combinaison de la méthode pittoresque avec la méthode explicative ou démonstrative. « ... La querelle du Sacerdoce et de l'Empire, par exemple, est bien plus intelligible, si nous décrivons d'abord l'investiture d'un évêque et si nous présen-

(43) *Instructions*, p. 486.
(44) *Instructions*, p. 486.
(45) *Instructions*, p. 486.

tons à l'écolier la crosse, l'anneau, l'épée, l'étendard, ces symboles, les uns d'autorité spirituelle, les autres d'autorité temporelle, que les deux pouvoirs ont voulu tour à tour accaparer et qu'ils se sont, à la fin, partagés... *C'est dans l'art difficile de ces descriptions que s'achève la perfection de l'enseignement historique* » (46).

Assurément, pour réserver à cet élément pittoresque de l'histoire, la part qui est la sienne dans l'enseignement, le maître doit être « aidé par des instruments de travail » : cartes, tableaux muraux, reproductions, lectures. « Quelques-uns de ces instruments existent, mais d'autres sont à créer ou à perfectionner. » En particulier, il faudrait, pour chaque classe, à côté du manuel, un livre de caractère différent.

« Ce livre ne présenterait pas, comme le manuel, la suite complète des faits; il ne serait pas un abrégé d'histoire universelle; il donnerait, en les décrivant, les grands événements, les usages, les institutions, avec les biographies ou portraits des très grands personnages. Chacun des chapitres correspondrait à une des leçons du programme. Il serait lu par les élèves avant la classe. Le professeur s'assurerait que la lecture a été faite et résumerait à grands traits le chapitre, puis il présenterait familièrement, mais en bon ordre, des remarques et des jugements.

« Le livre, par exemple, a décrit, pour l'histoire d'Assyrie, la vie du roi, le costume, le cérémonial, l'armement et l'organisation des guerriers; il a raconté une expédition militaire, en choisissant les traits propres à faire comprendre les caractères de ces guerres de dévastation. Au chapitre des guerres médiques, il a décrit les armées perse et grecque, raconté les batailles, avec les détails donnés par Hérodote. Au chapitre de la fondation de la royauté anglaise, il a décrit (il faut toujours répéter ce mot) les guerriers saxons et les aventuriers normands, raconté les grands épisodes de la conquête et montré, par des anecdotes bien choisies, les procédés de gouvernement des agents royaux et des cours royales. Le maître montrera en quoi les expéditions assyriennes et les guerres médiques diffèrent des guerres modernes et l'administration d'un roi au Moyen Age de nos gouvernements d'aujourd'hui. Il expliquera comment le roi de Perse a été amené à faire la guerre aux Grecs, les rois d'Angleterre à établir un régime despotique; comment les guerres médiques ont fondé la puissance d'Athènes; comment la tyrannie des rois d'Angle-

(46) *Instructions*, p. 487.

terre a provoqué et organisé des résistances, et préparé le *self-government* » (47).

Les *Instructions* ne dissimulent pas, au surplus, que « le livre, ainsi conçu, est difficile à écrire » (48). Mais ce que nous retenons, en ce moment, c'est seulement la conception même du livre, l'idée qui l'inspire, le genre de services scolaires que l'on en attendrait et comment l'effort se porte sur le côté descriptif, l'information concrète, le meublement imagé des périodes historiques, la méthode pittoresque. Par là, un puissant élément de couleur et de vie pénètre l'enseignement historique et celui-ci prend sa part du renouvellement pédagogique apporté par la réforme générale de 1890. Les *Instructions* relatives à l'histoire rappellent, en effet, que « le principal objet de la réforme est de stimuler l'enfant à l'activité » (49) par « la collaboration du maître et de l'élève » (50).

Sans doute, toute l'histoire n'est pas descriptive; sans doute, ne consiste-t-elle pas tout entière en illustrations et tableaux, en portraits et anecdotes; mais il importe, cependant, au premier chef, de voir pour se représenter et pour comprendre. La méthode pittoresque sert de point de départ à la méthode démonstrative. Les deux méthodes doivent être alliées; mais la première est le support de la seconde. « La méthode démonstrative et la méthode pittoresque combinées laisseront, dans l'imagination et dans l'esprit de l'élève, *l'idée*, éclairée par des images, des *transformations successives*. Cette idée, c'est précisément toute l'histoire » (51).

*
**

Nous pouvons résumer. Il ne nous a pas été possible, sans doute, de retenir, dans les pages qui précèdent, toute la substance et toute la richesse d'analyse des *Instructions*, non plus que de passer en revue tous les développements consacrés aux diverses matières de l'enseignement. Nous avons seulement tenu à saisir des directives essentielles, afin de dégager une tendance, un esprit. C'est ainsi que le parti tiré de l'explication de textes, la conception de la philosophie

(47) *Instructions*, pp. 488-489.
(48) *Instructions*, p. 489.
(49) *Instructions*, p. 488.
(50) *Instructions*, p. 488.
(51) *Instructions*, p. 488.

au Lycée, l'usage fait en histoire de la méthode pittoresque nous ont paru constituer des exemples significatifs.

En reprenant l'ensemble, nous dirons que la réforme de 1890 se définit par des traits multiples et solidaires : préoccupation de la valeur éducative des différentes disciplines; indication de leur place et de leur niveau dans l'enseignement secondaire; utilisation du texte, du fait, de la chose concrète; classe active; collaboration du maître et de l'élève; recherche de la vie dans l'enseignement. C'est surtout une réforme pédagogique. Dans l'horaire, la haute prépondérance demeure attribuée aux langues anciennes; mais un remarquable effort est fait pour réagir, par des moyens appropriés, par une technique éducative vivante, contre le caractère trop abstrait, ordinairement, et trop formel de l'enseignement classique. On cherche à le rendre plus réel, plus matériel, plus en rapport avec l'épanouissement de la personnalité et les intérêts psychologiques moteurs de l'activité enfantine. Plus attentif, du moins dans la pensée des réformateurs, aux méthodes fondées sur l'expérience et sur la vie, l'enseignement classique est en train de se refaire intérieurement et de se moderniser.

Depuis vingt ans, les Circulaires et les réformes n'avaient d'autre objet que de donner à l'enseignement classique une allure plus moderne. La Circulaire J. Simon, en 1872, avait donné le branle. En 1880, J. Ferry continuait, en s'appuyant sur le Conseil Supérieur. En 1890, on poursuivait, malgré des résistances rencontrées et même des concessions faites dans l'intervalle, la même œuvre; on s'appuyait, non seulement sur le Conseil Supérieur, sur la Commission des réformes et sous-Commissions, mais encore sur l'enquête des Recteurs, sur les délibérations des Conseils académiques et des Assemblées de professeurs. A chaque étape, les divers aspects du problème de l'enseignement sont mieux distingués, la question serrée de plus près, l'examen plus analytique, le mouvement imprimé à l'Université plus large, plus profond.

Sans doute, nous avons déjà constaté, à maintes reprises, que dans le domaine scolaire qui est un domaine d'opinions, de sentiments, d'idées, de goûts, de souvenirs, un domaine de choses morales d'une nature particulière, les modifications ne se font pas vite. Sans doute, y a-t-il donc toujours à faire la part de ce décalage qui existe entre des *Instructions* et la réalité elle-même, telle qu'elle est effectivement dans les établissements d'enseignement, différents les uns des autres,

et dans les classes d'élèves qui, à leur tour, n'ont pas toujours et partout la même physionomie. Il reste, cependant, que l'évolution de l'enseignement classique se poursuit régulièrement et que le vieux cadre se remplit peu à peu de choses et de méthodes neuves.

⁂

En même temps que l'enseignement classique se rapproche ainsi d'un réalisme plus vivant, l'enseignement spécial se rapproche, au contraire et par une marche inverse, de l'enseignement classique. L'enseignement classique se prêtait davantage à l'étude du fond, à la substance des diverses matières, à l'assimilation d'éléments expérimentaux et, de son côté, l'enseignement spécial, également remanié de période en période, s'ouvrait davantage à des préoccupations éducatives, à des soucis de culture, à une formule plus idéaliste. Chacun des deux enseignements s'efforçait de prendre ce qui lui manquait, en abandonnant ce qu'il avait de trop et qui ne pouvait, à un moment donné, que contrarier ou alourdir son développement.

Ainsi, au fur et à mesure que le temps passait, aucun des deux enseignements ne demeurait ce qu'il avait été. Presque au lendemain de la réforme de l'enseignement classique, le Sénat discutait, les 17 et 19 juin 1890, une interpellation d'E. Combes (52). L'interpellateur plaidait pour l'enseignement spécial, qui allait devenir l'enseignement moderne. J. Simon intervenait en faveur de l'enseignement classique réformé. Le ministre Léon Bourgeois envisageait une étape à franchir pour l'enseignement spécial et des droits nouveaux conférés à cet enseignement, mais il ne renonçait pas à sauvegarder la valeur et les droits de l'enseignement classique. Si bien que la question n'était plus tout à fait ni celle de l'enseignement spécial ni celle de l'enseignement classique; c'était la question de l'enseignement secondaire, à la fois double et un. C'est pourquoi les années 1890 et 1891 sont décisives, la première par la réforme de l'enseignement classique, la seconde par la création de l'enseignement moderne. Les deux enseignements avaient fait, en définitive, un pas l'un vers l'autre; les deux courbes s'étaient rapprochées.

(52) *Revue Internationale,* 1890, t. XX, p. 73 et suiv.

LIVRE IV

VERS UNE UNITÉ ORGANIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

CHAPITRE I

LA DIVERSITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Nous avons rappelé, dans les chapitres précédents, la double évolution suivie, pendant une trentaine d'années, par l'enseignement spécial et par l'enseignement classique, et comment chacun des deux enseignements fut l'objet, en 1890-1891, d'une réforme. Cette réforme marque-t-elle le terme d'une période, la conclusion de toute une série de changements antérieurs et comme un arrêt durable dans l'histoire de l'enseignement secondaire ? Ou bien n'est-elle qu'une étape de plus, un repos bientôt interrompu, une halte dont on sent qu'elle ne se prolongera pas, parce que, de toutes parts, le problème de l'enseignement secondaire est remis en question ?

C'est la seconde hypothèse qui est la vraie.

D'une manière générale, la fin du siècle fournit le témoignage d'une activité critique extrêmement poussée dans tous les domaines. On assiste à un renouvellement d'opinions, opéré à partir des principes. En philosophie, le bergsonisme qui dénonce les positions traditionnelles et prétend puiser à des sources nouvelles, gagne de nombreux adeptes; le célèbre article de Jacob, *La philosophie d'hier et celle d'aujourd'hui,* est un effort pour réagir contre la séduction d'une philosophie « qui vient à son heure dans une dialectique

sociale » (1) et qui apparaît, à certains égards, comme l'expression, singulièrement appropriée, d'une « inquiétude » collective. En matière scientifique, les progrès de la connaissance et de la technique continuent; mais on prend conscience d'une « crise morale » et, tandis que Renan réchauffe son ironie au souffle juvénile de l'*Avenir de la Science,* Brunetière proclame, de manière retentissante, la « banqueroute » de toutes les espérances qui avaient animé la seconde partie du siècle. En matière littéraire et esthétique, le symbolisme cédait devant l'impressionnisme dont la formule était la négation de toutes les formules et comme la dissolution des constructions spirituelles auxquelles s'accrochait la variété des doctrines et des écoles. En matière politique et sociale, un conflit mémorable, l'*affaire Dreyfus,* mettait au premier plan tout un ensemble de problèmes — problème de l'État, problème de la personnalité individuelle, problème de la race, problème de la justice, problème du primat de la morale pratique — et posait à l'intelligence française un cas de conscience ressenti tout à la fois comme inattendu et comme inéluctable.

Au milieu de tout ce remuement de choses et d'idées, l'enseignement secondaire n'était pas épargné. Il demeurait, au contraire, l'objet de controverses passionnées et l'occasion de multiples débats. La librairie et la presse, les ouvrages d'éducation générale, d'information historique, les exposés de projets de réforme, des articles livrés au grand public par le *Temps,* les *Débats* ou le *Figaro,* des études plus techniques parues dans la *Revue Internationale de l'Enseignement,* la *Revue pédagogique,* la *Revue universitaire* fondée en 1891, des revues d'Académies provinciales comme le *Bulletin de l'Enseignement secondaire de l'Académie de Toulouse* fondé en 1891, des discussions à la *Société de l'Enseignement secondaire* présidée par Alfred Croiset, des rapports présentés aux Conseils académiques, des discours de distributions de prix, des enquêtes partielles entreprises auprès de personnalités ou d'organismes qualifiés, composent tout un répertoire sur ce qu'on appelle, tour à tour, le « malaise », la « crise », ou, plus simplement, selon une rubrique permanente, en 1898, de la *Revue Internationale,* le « problème de l'éducation secondaire ». A telle enseigne que, la rumeur gagnant de proche

(1) B. Jacob, *La philosophie d'hier et celle d'aujourd'hui,* Revue de Métaphysique et de Morale, 1898, p. 181.

en proche, la Commission de l'Enseignement de la Chambre des Députés, ouvrit, en 1899, sous la présidence d'Alexandre Ribot, l'enquête la plus large et la plus complète qu'aient jamais enregistrée les annales parlementaires.

Une classification s'impose pour que l'on puisse se reconnaître dans cette surabondance de documents, étant entendu qu'en l'espèce, une classification est simplement un rangement d'opinions, un tri de matériaux et qu'on ne saurait lui attribuer un caractère trop rigoureux.

D'une façon générale, le mouvement consiste, comme toujours, à adapter l'enseignement secondaire aux nécessités de la vie contemporaine, mais plusieurs attitudes sont prises à ce sujet.

Nous mentionnerons, d'abord, la tendance de Taine et de son école. Nous assisterons, de ce côté, à de vives critiques contre l'Université, contre l'enseignement secondaire, spécialement contre l'enseignement classique, contre l'abstraction et l'uniformité scolaires. La campagne de J. Lemaître, en 1898, viendra s'intégrer à cet effort.

Nous verrons, ensuite, comment l'Université s'est défendue et par quel système un philosophe comme Fouillée essaye de concilier l'attachement aux études classiques avec les besoins de la société contemporaine.

Nous examinerons enfin une série d'analyses et d'interprétations qui accusent, avec des nuances à observer, une orientation générale vers la diversité de l'enseignement secondaire et des sections d'enseignement secondaire. Il nous apparaîtra, en conclusion, que tout ce travail préparatoire, conduit pendant une dizaine d'années, amorce par avance la réforme de 1902 et nous y achemine progressivement.

Reprenons donc, dans l'ordre où nous venons de les indiquer, les différents éléments de cette classification.

***

En 1892, Taine publiait dans la *Revue des Deux-Mondes,* une série d'articles qui devaient prendre place dans le deuxième volume du *Régime Moderne* et dont quatre étaient consacrés à l'*École.* Les deux premiers portaient comme titre l'*Université de Napoléon;* les deux autres, l'*Instruction Publique depuis 1815.* La division adoptée dans cette étude, l'importance accordée à l'Université de Napoléon,

par rapport à l'histoire ultérieure de l'Instruction Publique, donnent une première idée de la thèse soutenue par l'auteur : l'Université a été façonnée par Napoléon comme un instrument de despotisme; elle a gardé les traits essentiels qui lui ont été imprimés par son fondateur; elle est faite pour le pouvoir, non pour la nation; elle porte l'étiquette officielle; elle prépare à la servitude ou à l'utopie, non à la vie.

En organisant l'instruction secondaire, Napoléon voulait diriger l'opinion. Le monopole de l'Université était l'expression directe du système impérial. Les institutions ou pensions, tolérées d'abord, étaient vues de mauvais œil et placées peu à peu, pour la réglementation des études et des examens, sous la dépendance de l'Université. Celle-ci avait ses programmes, son personnel, sa discipline et, comme l'armée, ses grades, son tambour, son uniforme. Elle constituait une sorte d'ordre monastique, empruntait à l'Église le célibat et aux Jésuites le *général*, appelé *Grand-Maître*, plus libre, en un sens, que les ministres et considéré comme un des principaux dignitaires de l'Empire. L'Université était instituée contre les Jésuites : Napoléon ne voulait pas d'une corporation ayant son chef à Rome et, d'autre part, il pensait que, sans la constitution de l'Université de France, les Jésuites auraient été rétablis. L'œuvre de Napoléon était également dirigée contre les particuliers, contre les initiatives privées en matière scolaire. Elle était faite pour l'État. L'éducation avait pour base la fidélité à l'Empereur et au régime. Deux sentiments permettaient le fonctionnement de ce vaste mécanisme moral : d'une part, l'obéissance passive; d'autre part, l'émulation. Les distributions de prix solennelles, la pompe du grand concours des Lycées, l'aspect théâtral des cérémonies scolaires qui remplissait de surprise Hermann Niemeyer (2), exaltaient l'amour-propre, jetaient un grand prestige sur l'Université et formaient une atmosphère commune à la parade universitaire et à la parade militaire.

Ainsi comprise, l'instruction secondaire représente l'œuvre « la plus personnelle, la plus achevée, la plus complète » de Napoléon. L'instruction primaire, laissée presque entièrement entre les mains des Frères Ignorantins et représentée par un crédit minime au budget national, l'intéressa beaucoup moins : il n'en tirait pas ses

(2) Cf. Taine, *La reconstruction de la France en* 1800, Revue des Deux Mondes, 15 mai 1892, p. 262.

officiers et ses fonctionnaires. Néanmoins, il accorda une part de sa sollicitude à l'instruction supérieure.

Application était faite à l'enseignement supérieur du même principe qu'à l'enseignement secondaire : l'Université de France remplaçait les anciennes Universités régionales. Le droit public issu de la Révolution et de l'Empire n'admettait pas les corps *spéciaux*. Il en résultait une grave conséquence : l'Université unique représente l'*État enseignant*, non la *science enseignante*. Il y a pourtant là deux conceptions opposées : une conception *despotique* et une conception *libérale;* une conception d'après laquelle l'État prend la science en main pour la faire à son image et une conception suivant laquelle l'État surveille la science, sans prétendre à la diriger. Mais l'Université impériale ne pouvait que traduire la pensée et l'arrière-pensée de son auteur. D'une part, des centres provinciaux où la science eût pu se développer selon la libre activité des chercheurs étaient redoutés comme des foyers d'opposition possible. Et d'autre part, la science librement traitée offrait un autre danger : elle risquait de former des esprits avertis, des compétences éprouvées, des techniciens que leur technicité même eût rendus indépendants. Il fallait donc deux choses : supprimer les Universités régionales et faire un enseignement supérieur qui ne serait « ni encyclopédique ni approfondi » (3).

Les *écoles spéciales* tinrent donc lieu des anciennes Universités. Elles avaient un double caractère qui les rattachait étroitement au nouveau système : d'abord, elles dépendaient du gouvernement; ensuite, comme leur nom l'indique, elles étaient privées d'un large horizon intellectuel propice aux rapprochements et à l'éclosion des idées; elles avaient reçu une destination déterminée et elles assuraient la subordination de la science à l'art pratique. « Faites-moi des régents, non des littérateurs », disait Napoléon en parlant de l'École Normale (4). Dans le même ordre d'idées, « je n'approuve pas, déclarait-il, qu'on ne puisse pas être reçu bachelier dans la Faculté de Médecine sans être bachelier dans celle des Sciences; la médecine n'est point une science exacte et positive, mais seulement une science de conjectures et d'observations. J'aurais plus de confiance dans un médecin qui n'aurait pas étudié les sciences exactes que dans celui

(3) Taine, *ibid.*, 1er juin 1892, p. 489.
(4) Taine, *ibid.*, p. 491.

qui les posséderait. J'ai préféré M. Corsivart à M. Hallé, parce que M. Hallé est de l'Institut; M. Corsivart ne sait pas seulement ce que c'est que deux triangles égaux. On ne doit pas éloigner l'étudiant en médecine de la fréquentation des hôpitaux, de la dissection et des études relatives à son art. » Le même esprit directement orienté vers la pratique régnait à l'École de Droit; là, les programmes avaient été considérablement réduits; on ne formait pas des juristes, mais des professionnels : avoués, avocats, magistrats.

Seuls, le *Museum d'Histoire Naturelle,* le *Collège de France* et l'*Institut* offraient un refuge à la science. Encore fallait-il ici, puisqu'il s'agissait de science, que chacun se maintînt dans son domaine, sans en excéder les limites. A l'Institut, la classe des sciences morales et politiques était supprimée, l'histoire et l'opinion ressortissant essentiellement au Gouvernement. Si l'astronome Lalande professe l'athéisme, il est invité à retourner à l'astronomie; si Chateaubriand fait une allusion au rôle révolutionnaire de son prédécesseur, Marie Chénier, il est prié de se taire. Les membres de l'Institut sont avertis qu'ils ont une fonction scientifique à remplir, pour laquelle ils recevront, selon l'éclat de leurs travaux, honneurs et récompenses; mais que, d'autre part, ils n'ont pas à sortir du cercle, assez large d'ailleurs, qui leur est assigné. Ainsi, l'Institut devient « créature et appendice de l'État » (5). Par sa mainmise sur l'Université, sur l'Institut, sur la presse, sur le théâtre, sur la pensée laïque et, dans toute la mesure du possible, sur la pensée religieuse, Napoléon parachevait son système et faisait tourner toute la machine intellectuelle au bénéfice de l'État, organe central et directeur de tous les rouages annexes.

En résumé, l'Université monopolisée est l'expression directe du pouvoir central et elle agit au profit d'un règne. Les Lycées et les Écoles spéciales sont les établissements où se donnent d'une part, l'enseignement secondaire et, d'autre part, à défaut de la libre culture dispensée autrefois par les Universités provinciales, la préparation professionnelle aux carrières libérales. Chacune de ces deux sortes d'établissements est appropriée à ses fins, elles-mêmes fonction de l'intérêt de l'État. L'enseignement secondaire est uniforme; il ne tient aucun compte des variétés régionales parce qu'il doit per-

(5) Taine, *ibid.*, p. 499.

mettre le recrutement des officiers et des fonctionnaires qui constituent un type de fabrication générale; il pourvoit à cet objet par une éducation vide de substance réelle, la culture verbale du latin s'ajoutant à la culture formelle des mathématiques. Les Écoles spéciales ne sont pas des foyers de culture, mais d'étroits vestibules de carrière.

Une fois mise en marche, l'institution survécut à son auteur. Sans doute, tout ce qui est en dehors de l'Université proprement dite, les corps savants, l'Institut, le contrôle de la France intellectuelle, la censure des journaux, en un mot la direction de l'opinion des *adultes* ne resta pas serré, comme sous le premier Empire, dans l'étau napoléonien; mais ce qui concerne l'Université elle-même, c'est-à-dire le statut éducatif de la jeunesse, demeura établi sur les bases du décret de 1808.

Louis XVIII ne renonça pas au monopole de l'enseignement. Au système de l'ancien régime, la monarchie restaurée préférait l'Université impériale « une, unique, cohérente, disciplinée et centralisée » (6), ayant la force d'un « admirable engin de domination » (7). Le premier Grand-Maître de l'Université, M. de Frayssinous, évêque d'Hermopolis, assurait la domination de l'Église sur les établissements de l'État. A partir de 1820, au témoignage de Liard, cité par Taine, l'Université est incorporée au pouvoir plus étroitement que sous l'Empire (8). En 1828 s'ouvre une période libérale qui va jusqu'en 1848. Pendant ces vingt années, l'Université fonctionne avec son uniformité coutumière qui entre de plus en plus dans les mœurs. Elle cesse d'intéresser l'opinion. La pédagogie française est morte. « Ni les parents, ni les maîtres, ni les jeunes gens ne s'en soucient; hors du système dans lequel ils vivent, ils n'imaginent rien; ils s'y sont accommodés comme à la maison qu'ils habitent » (9).

Survient le réveil brutal de 1848. « Courons nous jeter aux pieds des évêques » (10), s'écrie Cousin : la loi du 15 mars 1850 institue la liberté de l'enseignement et l'Église met « sa main dans celle

(6) Taine, *ibid.*, 15 juin 1892, p. 761.
(7) Taine, *ibid.*, p. 761.
(8) Taine, *ibid.*, p. 763, n. 2.
(9) Taine, *ibid.*, p. 767.
(10) Cité par Taine, *ibid.*, p. 767.

de l'État pour manœuvrer de concert avec lui la machine scolaire » (11). C'est l'Église qui profite le plus de cette collaboration. Mais à partir de 1859 et de la guerre l'Italie, les deux alliés se séparent. Un intérêt laïque apparaît, à côté de l'intérêt clérical. Victor Duruy pousse à la séparation. L'adversaire travaille, progresse et, bientôt, au lieu d'un monopole, il y en a deux : l'Université laïque, qui ressemble toujours à la caserne, et l'Université cléricale, qui ressemble toujours au séminaire. Ainsi, l'histoire permet à l'œuvre de Napoléon de développer toutes ses conséquences. Aux Universités régionales d'ancien régime et aux multiples écoles secondaires, encore ouvertes sous le Consulat, qui eussent fait diverger, suivant les besoins locaux, les activités diverses du pays et les libres curiosités scientifiques, Napoléon a substitué son uniformité. Mais par là, il a facilité l'établissement de l'enseignement clérical à partir du jour où l'État n'a plus été capable de tenir tout le pouvoir enseignant dans sa seule main. « L'entreprise de l'État a, par contre-coup, suscité l'entreprise du clergé » (12) et comme un *moule unique* valait pour toute la France, l'opération en était rendue pratiquement commode.

Dans les établissements de l'État comme dans les autres, on trouve l'internat, symbole de l'uniformité caractéristique de chacun des deux systèmes. L'internat est la règle de vie qui souligne celle des études et qui en aggrave les effets. Pour les établissements de l'État en particulier, il constitue le régime le plus contraire à ce que réclame une éducation laïque et civile (13). En effet, il sépare la jeunesse de la vie. Les élèves ne connaissent rien de réel, rien de social (14). Ils acquièrent une pensée sans lest qui devient chimérique et révolutionnaire (15). L'internat, où tout est prévu et sanctionné, tue la volonté et annihile le libre arbitre (16). Après cette claustration, vient une émancipation brusque et totale. L'étudiant est la proie de tous les hasards contre lesquels il n'a pas été armé. « A l'endroit de l'hygiène, en matière d'argent, du côté du sexe, ses sottises et ses folies, grandes ou petites, sont presque inévitables et sa

(11) Taine, *ibid.*, p. 769.
(12) Taine, *ibid.*, p. 773.
(13) Taine, *ibid.*, p. 778.
(14) Taine, *ibid.*, p. 779.
(15) Taine, *ibid.*, p. 780.
(16) Taine, *ibid.*, p. 780.

chance est moyenne si, pendant ses trois, quatre ou cinq années de licence plénière, il ne se gâte qu'à demi » (17).

Le baccalauréat reste le couronnement de l'éducation générale; viennent ensuite les écoles spéciales, « entreprises de jardinage systématique, énergique et prolongé » (18), c'est-à-dire le régime des examens. Jusqu'en 1850, le système est resté assez inoffensif; mais l'accroissement des sciences et leurs subdivisions a entraîné l'extension des programmes, la tyrannie des examens et une transformation du caractère des écoles spéciales. Celles-ci ont perdu leur caractère professionnel; elles ont dû enseigner une matière de plus en plus lourde, si bien qu'à l'éducation générale du Lycée a succédé la culture purement théorique de l'étude spéciale. A la sortie de l'école, « aucun de ces hommes si savants ne sait son métier et il est forcé de s'improviser praticien » (19). Les choses ayant ainsi tourné, il en résulte que la quantité de savoir augmente trop par rapport aux nécessités pratiques de la vie et à la mesure moyenne de la curiosité. Au bout d'une longue scolarité, quelques esprits « très prompts et très robustes » gardent intacte l'aptitude aux redressements indispensables, la faculté « d'apprendre, de chercher, d'inventer », mais « les autres, en très grande majorité, au moins neuf sur dix, ont perdu leur temps et leur peine » (20).

Cette fois, la machine scolaire n'est décidément plus adaptée aux exigences du monde contemporain : les jacobins modernes n'en persévèrent pas moins dans l'erreur et ils en fortifient les effets. Non seulement ils ont conservé l'engin universitaire comme instrument de domination, mais encore ils ont vu, dans l'uniformité surchargée des programmes, un gage intéressant d'égalité intellectuelle. Comme ils ont l'esprit abstrait et déductif, ils ont poussé à bout l'application du système et ils ont appelé le plus d'enfants possible à bénéficier du gavage mental. Ainsi, par un singulier paradoxe, plus la science augmentait et plus nombreux étaient les enfants conviés à devenir « des répertoires vivants de toute la connaissance humaine » (21).

(17) Taine, *ibid.*, p. 781.
(18) Taine, *Revue des Deux Mondes*, 1er juillet 1892, p. 7.
(19) Taine, *ibid.*, p. 10.
(20) Taine, *ibid.*, p. 15.
(21) Taine, *ibid.*, p. 16.

Le mal passait de l'École spéciale au Lycée, du Lycée à l'École primaire. C'était comme un gonflement communiqué de haut en bas et renvoyé de bas en haut. En vain, le bon sens aperçoit-il, « entre la destinée de l'adulte et la plénitude de son instruction primaire », une « disproportion énorme » : le père voudrait bien limiter « l'approvisionnement mental » de son fils, mais l'État ne veut pas; il maintient, bien que de plus en plus lourd, son type uniforme et égalitaire d'instruction, car le jacobin ne peut admettre la diversité.

En résumé, quand on examine les conditions dans lesquelles a été formée l'institution scolaire en France; quand on parcourt ensuite les étapes successives de son histoire, on constate que sa structure première et ses métamorphoses vérifient l'application d'une loi dont la formule serait : *disconvenance croissante de l'éducation et de la vie.* Le monde tel qu'on le dépeint dans les établissements scolaires et tel qu'on apprend à le voir ne ressemble point au monde réel. Il en est souvent l'opposé, en sorte que les élèves quittant l'école, au terme de leur éducation artificielle, pour entrer dans la vie, ne peuvent échapper à des « chutes douloureuses », à « tout un cortège de désillusions », de « déceptions » et de « déboires ».

Remplis d'amertume ou d'indignation, ils sont tentés de nous dire : « Par votre éducation, vous nous avez induits à croire ou vous nous avez laissé croire que le monde est fait d'une certaine façon; vous nous avez trompés; il est bien plus laid, plus plat, plus sale, plus triste et plus dur, au moins pour notre sensibilité et notre imagination; vous les jugez surexcitées et détraquées; mais si elles sont telles, c'est par votre faute. C'est pourquoi nous maudissons et bafouons votre monde tout entier et nous rejetons vos prétendues vérités qui pour nous sont des mensonges, y compris ces vérités élémentaires et primordiales que vous déclarez évidentes pour le sens commun et sur lesquelles vous fondez vos lois, vos institutions, votre société, votre philosophie, vos sciences et vos arts » (22). « Et voilà, conclut Taine, ce que la jeunesse contemporaine, par ses goûts, ses

(22) « A cet égard, on trouvera des indications très instructives dans l'autobiographie de Jules Vallès en trois volumes intitulés : l'*Enfant*, le *Bachelier*, l'*Insurgé*. Depuis 1871, en littérature, non seulement les œuvres réussies des hommes de talent, mais encore les tentatives avortées des novateurs impuissants et des demi-talents fourvoyés, sont des indices qui convergent. » (Note de Taine, *ibid.*, p. 27.)

opinions, ses velléités dans les lettres, dans les arts et dans la vie, nous dit tout haut depuis quinze ans » (23).

Dans les *Origines de la France contemporaine*, Taine avait déjà été fort sévère pour l'esprit classique dont il dénonçait l'attachement aux idées générales, la tournure oratoire, le moule artificiel, l'absence de réalisme. Il reprenait sa thèse, en l'accentuant par de nouveaux emprunts à l'histoire et par une puissance de construction dialectique peu commune. Il portait à l'Université les coups redoutables que nous venons de voir, en 1892, l'année qui précédait sa mort, alors qu'il était en pleine gloire et que toute une génération d'écrivains le saluait comme un maître.

*
**

Dans sa lignée directe, nous plaçons P. Bourget qui, en 1895, réunissait dans deux volumes, sous le titre d'*Outre-mer*, l'ensemble des observations qu'il avait amassées pendant un séjour aux États-Unis. Décrivant des « types » d'établissements scolaires, — les écoles primaires de Boston, l'Université Harvard, le Collège féminin de Wellesley, le Collège militaire de Westpoint, — l'auteur s'appliquait à faire ressortir, en contraste avec le fonctionnement des lycées français, les nombreux rapports qui unissent, en Amérique, l'enseignement avec le milieu ambiant. Il exprimait son impression d'ensemble dans la formule : « *complète identité de l'enseignement et de la vie* ». Il retournait ainsi le propos de Taine. Tandis que ce dernier aboutissait, pour l'enseignement en France, à cette conclusion : *Disconvenance croissante de l'éducation et de la vie,* P. Bourget, au contraire, affirmait, pour l'Amérique, *la convenance parfaite de l'enseignement à la vie.*

Deux ans après, en 1897, M. Barrès reprenait, dans les *Déracinés* (1), le procès des lycées, de l'internat, des études classiques, de l'enseignement philosophique, de l'organisation étatiste qui supprime les originalités provinciales. Il décrivait, avec une complaisance en sens unique qui rend l'analyse d'autant plus partiale qu'elle est plus

(23) Taine, *ibid.*, p. 27.
(24) M. Barrès, Le roman de l'énergie nationale, *Les Déracinés*, 2 vol. Paris, Fasquelle, 1897.

poussée, la prise de contact avec la vie d'une génération de jeunes Lorrains, pendant les années 1882-1885. Il montrait l'absorption de la jeunesse dans le gouffre parisien, la dislocation de conscience de l'individu déraciné, la construction des mythes populaires à l'occasion des obsèques de V. Hugo, les derniers enseignements de Taine devant l'arbre qui est à la fois le but de ses promenades et le symbole de l'enracinement, la méditation sur le tombeau de Napoléon, professeur d'énergie. Ainsi, cette jeunesse voudrait s'accrocher à quelque chose de sûr et de solide : l'enseignement qu'elle a reçu l'a privée de ses appuis naturels et de ses soutiens psychologiques.

Enfin, l'année suivante, par des articles dans le *Figaro* et par la parole, J. Lemaître s'en prenait avec force aux études classiques. Nous ne voulons pas comprendre ce délicat impressionniste dans une « école » proprement dite; car il se serait défendu d'appartenir à une école. Il est difficile cependant de ne pas mentionner ses critiques avec toutes celles qui précèdent; le fond est, en effet, le même et il s'agit toujours de l'inadaptation fondamentale de l'enseignement à la vie. J. Lemaître reprochait à la culture classique de ne pas donner le sens du réel. Les transformations du monde, l'activité industrielle, les nécessités de la politique coloniale, l'intérêt français dans la concurrence que se font les nations, toutes ces irrésistibles considérations de fait imposent un changement de formule universitaire. J. Lemaître se prononçait en faveur d'un enseignement moderne court, de quatre années, commun à tous les élèves et obligatoire pour tous, après lequel pourrait être organisé, dans trois ou quatre lycées parisiens et dans les lycées des villes d'Université, un enseignement facultatif comportant du latin et de la philosophie, des mathématiques élémentaires et des mathématiques spéciales.

Les reproches adressés à l'enseignement secondaire et, particulièrement, à l'enseignement classique, se heurtèrent à un fonds résistant d'opinion. Chez Taine, la critique de l'Université se rattachait à un système général qui lui faisait faire le procès de toute la vie des institutions françaises depuis cent ans. On savait que l'historien-philosophe avait autant de légitime autorité que, parfois, de parti-pris. P. Bourget et M. Barrès étaient catalogués comme écrivains à tendances politiques. De la part de J. Lemaître, le réquisitoire fut plus sensible: J. Lemaître avait appartenu à l'Université; ses impressions littéraires, ses jolis contes, inscrits *en marge des vieux livres,* étaient si chargés d'intellectualité, de culture, de fine analyse, qu'on

retrouvait, à le lire, quelques-unes des qualités que l'Université prise le plus. S'il n'appartenait à aucune école, on le sentait, du moins, formé à l'école authentique des lettres; dans son désaveu, on n'était pas éloigné de trouver une sorte d'ingratitude.

*
**

Des universitaires défendirent l'enseignement universitaire. E. des Essarts répondait à J. Lemaître dans la *Revue Internationale* (25); M. Vial montrait dans la *Revue Bleue* (26), à quoi se réduisait, en fait, ce qu'on présentait comme *Les Crimes de l'Université*; M. Parodi, dans la *Revue de Métaphysique et de Morale* (27), abordait, en philosophe, *la Question de l'Enseignement secondaire* et soutenait que M. Barrès et J. Lemaître auraient pu s'en prendre, tant en ce qui concerne les effets moraux de la centralisation que les difficultés du colonialisme, à des facteurs sociologiques beaucoup plus profonds que l'influence exercée par l'enseignement secondaire.

L'année 1898 fut consacrée, en grande partie, au développement de ces thèmes et à la défense des lettres classiques. Les hommes de science n'étaient pas les derniers à faire valoir la vertu éducative de l'héritage gréco-latin. A la distribution des prix du Lycée Henri-IV, M. Picard, professeur à la Faculté des Sciences et membre de l'Institut, représentait le mérite des lettres anciennes pour une culture de l'intelligence, préalable à toute activité professionnelle et utilitaire (28). Son confrère, M. Picot, membre de l'Académie des Sciences, tenait le même langage en présidant la distribution des prix du Lycée Condorcet. Il faisait un retour sur ses propres souvenirs et n'incriminait même pas le régime de la bifurcation: « J'étais fier du Lycée, quand j'en sortais en 1856. Les années ont passé et ma fierté s'est changée en un sentiment plus tendre que l'âge n'a pas refroidi. J'aime ses anciens programmes; j'aime passionnément ces études auxquelles vous préparez ici et qui portent ce beau nom d' « huma-

(25) E. des Essarts, *Pour l'Enseignement classique*, Réponse à M. Jules Lemaître, *Revue Internationale*, 1898, t. XXXV, p. 514.
(26) F. Vial, *Les Crimes de l'Université*, *Revue Bleue*, 1898, t. IX, p. 780.
(27) D. Parodi, *La Question de l'Enseignement secondaire*, *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1898, p. 656.
(28) *Revue Internationale*, 1898, t. XXXVI, p. 318.

nités »... Toutes les études classiques sont faites pour apprendre à penser » (29).

Les philosophes prêtaient assistance aux savants. A la distribution des prix du Concours Général, V. Delbos, qui avait pris comme sujet *l'Éducation en vue de la vie sociale*, dégageait, avec autant de force dans l'analyse que de bonheur dans l'expression, l'efficacité de la formation classique pour l'exercice de la vie la plus contemporaine : « La Grèce nous dit : Il y a une science de l'homme par l'homme et cette science s'appelle la sagesse. Elle est née d'un libre éveil de la curiosité qui, après s'être égarée en bien des choses, n'a rien trouvé de plus relevé, ni de plus sûr... Rome nous dit : Il y a un art qui est aussi nécessaire et aussi durable que l'art de faire pousser le blé et de le transformer en pain, c'est l'art d'échapper à l'imprévoyance et d'affermir le savoir-faire; c'est l'art, utile déjà au poète, mais indispensable à l'homme d'action, de suppléer aux faiblesses et aux intermittences de l'inspiration par des résolutions permanentes, par des préceptes de conduite énoncés en formules précises... » (30).

Non; malgré une grande offensive, on ne peut pas dire que l'enseignement secondaire sortait comme déchiré de la confrontation des opinions contradictoires. On ne peut pas dire non plus que le prestige des lettres anciennes était gravement entamé. Aussi bien, la consultation de la Commission d'enquête confirmera-t-elle la faveur attachée aux études classiques.

Est-ce à dire que la critique de Taine et celles qui en dérivent puissent être considérées comme vaines ? En aucune manière. Il en est resté comme un appel adressé au réel et les réformateurs de 1902 ne l'oublieront pas.

***

Fouillée représente, tout à la fois, la tendance à l'unité, fortement maintenue, de l'enseignement secondaire et la nécessité, désormais imposée à l'enseignement classique, d'accueillir, dans l'unité de l'enseignement secondaire, des éléments nouveaux.

Dans son livre de 1891, *l'Enseignement au point de vue national*, suivi, en 1898, d'un volume sur *les Études classiques et la démo-*

(29) *Revue Internationale*, 1898, t. XXXVI, p. 464.
(30) *Revue Internationale*, 1898, t. XXXVI, p. 238.

cratie, Fouillée établit presque une identification entre *esprit classique* et *esprit national*. Dans ces deux ouvrages, il réclame une unité fondamentale de l'enseignement secondaire. Il est hostile à l'organisation d'un enseignement « moderne » au Lycée. Il retourne, en quelque sorte, le projet de J. Lemaître et au lieu d'admettre, à la base, un enseignement dépouillé d'études classiques, il propose, au contraire, un enseignement comportant du latin et du grec comme obligatoire pour tous les élèves. Seulement, il modifie assez profondément les programmes et les horaires de 1890 et, dans la culture commune qu'il réserve à l'ensemble des élèves, il fait entrer une part appréciable de culture scientifique. Il oblige tous les élèves à faire du latin, mais il les oblige, en même temps, à faire tous des sciences, et il espère par là maintenir son principe de culture unique dans l'enseignement secondaire tout en adaptant l'enseignement aux nécessités de la vie moderne.

Si l'on reproduit, sous forme de tableau comparatif, l'économie des études exposée dans *Les Études classiques et la Démocratie*, on aboutit à des indications très nettes.

Horaire attribué aux diverses disciplines par le plan d'études de 1890 et par le plan Fouillée.

MATIÈRES	HORAIRE DE 1890	HORAIRE FOUILLÉE	DIFFÉRENCE
Français	18	20	+ 2
Latin	59	32	— 27
Grec			
Langues vivantes	10	13 1/2	+ 3 1/2
Histoire et Géographie	17 1/4	16 1/2	— 3/4
Sciences	16 1/2	32 1/2	+ 16

Fouillée propose de diminuer, dans les différentes classes, la part des langues anciennes, et surtout celle du grec, pour augmenter celle des langues vivantes et surtout celle des sciences.

En ce qui concerne la philosophie, il la considère comme obligatoire pour tous les élèves. Tous les élèves seraient appelés à suivre 6 heures d'enseignement commun sur la psychologie, la morale, la philo-

sophie de la nature et la philosophie de l'esprit. Les élèves de la division-lettres auraient, en outre, une classe supplémentaire pour l'esthétique, la logique, l'histoire de la philosophie et l'explication des auteurs.

Dans la classe de rhétorique, il envisage quelques conférences supplémentaires pour les élèves qui s'intéresseraient particulièrement aux sciences et même, suivant leur orientation, d'une tournure plutôt mathématique pour les uns, plutôt physique pour les autres. De même, dans cette classe, quelques conférences pourraient être organisées pour les élèves littéraires. Dans la pratique, la classe de rhétorique se trouverait donc présenter une certaine souplesse et une certaine diversité, en dehors bien entendu de l'enseignement commun obligatoire pour tous.

Dans les classes de troisième, seconde, rhétorique, Fouillée place une leçon de deux heures par quinzaine pour la morale pratique et l'instruction civique.

Il justifie les réductions d'horaire opérées sur le latin et le grec, en disant qu'un temps précieux peut être économisé sur les excessives explications grammaticales. Ainsi, tout en faisant des études classiques une base commune à tous les élèves de l'enseignement secondaire, Fouillée s'attache à éviter les pertes de temps et à étendre à tous le bénéfice de la culture scientifique. Par là, l'enseignement secondaire remplit une double fonction : il reste fidèle à la tradition et il répond aux nécessités du présent.

Nous avons cru devoir insister un moment sur cette conception parce que nous y voyons l'amorce de ce qui, de longues années plus tard, sera la réforme de 1923 : tendance à l'unité caractérisée par une combinaison de la culture classique et de la culture scientifique.

***

Sans anticiper, cependant, sur l'avenir et pour en rester à la période qui nous retient en ce moment, il faut bien souligner que peu de voix s'élevaient, à l'époque, en faveur de l'unité, conçue sur ce modèle, de l'enseignement secondaire. Au contraire, de toutes parts peut-on dire, c'est une réclamation pour la diversité des études. On ne veut pas porter atteinte à l'enseignement classique, mais on déclare l'insuffisance de cet enseignement et, au lieu de songer, comme Fouillée, à l'amalgamer à l'enseignement scientifique, on considère comme

généralement souhaitable un assouplissement de l'enseignement secondaire, une diversité des études. Diversité, c'est comme un mot d'ordre qui circule de 1890 à 1900.

Mais, comment entend-on cette diversité ? Sera-ce, par exemple, une diversité administrative, une diversité morale, tenant à l'organisation, au fonctionnement des établissements scolaires et mettant en pratique, en même temps qu'un ensemble de règles générales, un ensemble de règles, de manières d'agir, de méthodes différentes, appliquées aux régions et aux cadres locaux ? Sera-ce une diversité plus strictement pédagogique, donnant lieu à la création de plusieurs sections d'enseignement ? Dans ce cas, quelle idée se fait-on de ces sections variées ? A partir de quelle classe s'ouvrent-elles ? A partir de la classe de sixième, comme il est acquis depuis la création de l'enseignement moderne, ou bien un peu plus tard, à partir, par exemple, de la classe de seconde ? Dans l'hypothèse de l'existence de deux sections, à partir de la sixième, ces deux sections continueront-elles, telles quelles, jusqu'à la fin de la scolarité, ou bien leur nombre augmentera-t-il, à partir de la seconde ? Enfin, à quoi viseront ces sections ? Quel en sera l'objet et le contenu ? En somme, comment se définira et se déterminera le concept de la diversité des études ? Pour répondre à ces questions, la consultation de quelques documents est nécessaire. Nous ferons effort pour les répartir, de façon à dégager les principales tendances.

E. Lavisse nous paraît surtout attaché à réaliser, entre les établissements scolaires, une diversité morale. Sans doute, ancien collaborateur de V. Duruy, resté fidèle à la pensée du grand ministre du Second Empire, il est partisan de la diversité des programmes et des sections proprement dites; mais, dans deux lettres au *Temps*, l'une de 1894, l'autre de 1898, nous le voyons poser en termes plus larges le problème de la réforme de l'enseignement secondaire. La question principale ne lui semble pas celle des études avec latin ou des études sans latin. Ce qu'il demande au premier chef, c'est la formation pédagogique du personnel enseignant. Le professeur ne peut guère, d'après lui, donner sa mesure et marquer son empreinte, s'il s'enferme dans un enseignement abstrait et s'il demeure étranger à ce qui se passe autour de lui. « ... Les pédagogues abstraits et théoriques qui légifèrent pour des âmes idéales, lesquelles ne se rencontrent jamais nulle part, sont de beaux mais inutiles personnages. Le meilleur éducateur est celui qui connaît le mieux son temps,

qui perçoit le plus finement les grands traits caractéristiques de la vie contemporaine, et qui jouit de cette vie et qui en souffre. Il faut, sans doute, qu'il soit un philosophe, mais averti des réalités présentes par des mouvements de sensitive. Celui-là seul qui suit attentivement l'évolution des idées et des mœurs saura quelle sorte d'esprits et de caractères cette évolution lui apporte. Il connaîtra soit les vagues aspirations, soit les vagues répugnances que l'esprit du temps met dans toute jeune tête... S'il ignore les générations qu'il doit élever, celles-ci l'ignoreront à leur tour; n'avons-nous pas eu, tous, des maîtres qui nous semblaient avoir cent ans de plus que nous, au moins cent ans? » (31). Voilà l'important, selon E. Lavisse, pour un enseignement vivant, efficace et personnel, — et ceci, quels que soient les programmes.

Ce n'est pas tout. Il est également essentiel d'associer les professeurs, dans une maison, aux questions d'enseignement, d'application de programmes, de discipline, d'administration même. Pour qu'un établissement ait sa figure et son unité, il faut que tous ceux qui participent à sa vie soient des collaborateurs et des associés. Ils ont droit à une certaine initiative. Les programmes et les règlements uniformes qui, comme le dira E. Lavisse devant la Commission d'enquête, sont faits à Paris et valent aussi bien pour Marseille que pour Dunkerque, ont pour effet de détacher moralement un professeur de l'établissement dans lequel il enseigne. Dès 1894, Lavisse demande, au contraire, que le professeur, dans l'établissement où il exerce, ait « sa part de la collective charge d'âmes ». Il ajoute : « L'uniformité a pour effet certain de dispenser le corps enseignant de s'intéresser aux questions d'enseignement et de discipline, et même de l'inciter à s'en désintéresser. Elle crée et perpétue cet individualisme du maître qui est un des vices de notre système et dont les conséquences sont si graves » (32).

En 1898, il revient sur ces idées, les développe encore et pose le problème avec ampleur : « La méthode actuelle d'éducation ne convient plus à notre temps... La France, plus que jamais prête à l'énergie, quoi qu'on en dise, est comprimée par un mauvais système d'édu-

(31) E. Lavisse, *Lettre au Temps*, Revue Internationale, 1894, t. XXVIII, p. 472.

(32) E. Lavisse, *Lettre au Temps*, Revue Internationale, 1894, t. XXVIII, p. 473.

cation et par une mauvaise organisation politique, intimement liés l'un à l'autre... Une éducation nouvelle serait celle où l'on enseignerait à l'écolier, en même temps que les choses, le pourquoi de ces choses..., qui apprendrait à l'écolier ce qu'est l'éducation... En un mot, l'éducation nouvelle se proposerait d'assurer à la société actuelle les activités libres dont elle a besoin, comme l'éducation ancienne procurait à l'ancienne société les obéissances dont elle vivait » (33). Ainsi, se plaçant bien au-dessus des questions de programmes, sections, horaires, E. Lavisse envisage surtout une réforme par l'éducation de la jeunesse, par un rôle nouveau dévolu aux professeurs, par une plus large autonomie laissée aux établissements, par une diversité de mœurs et d'habitudes pédagogiques plus encore que par une diversité de types d'enseignements officiellement constitués, réforme par l'intérieur, par l'esprit, par la vie, et dont il ne se dissimulait pas qu'elle demanderait, pour se réaliser, au moins un demi-siècle. Du moins, E. Lavisse voyait-il là la seule diversité réelle et profonde, diversité dans les choses et dans les idées, dans les établissements et dans les personnes.

Projet à trop longue portée, sans doute : à la Commission d'enquête, on dira de Lavisse qu'il veut construire une Abbaye de Thélème. Examinons donc des projets plus simples, d'application plus directe, touchant moins, peut-être, au fond des choses.

***

E. Gebhart, dans un article des *Débats* du 6 octobre 1897, s'étonnait de voir que « le programme des études est identique pour Louis le Grand, Henri IV ou Condorcet et les modestes officines d'arrondissement qui, sous le sceptre paternel d'un *principal*, préparent quelques vagues disciples, non point à des connaissances utiles à leur condition sociale, à leur carrière étroite — les élèves d'avenir émigrant presque toujours vers les Lycées — mais à la gloire décevante du baccalauréat » (34). Il réclamait la transformation de ces Collèges, de telle manière qu'ils soient appelés à donner soit un ensei-

(33) E. Lavisse, *Lettre au Temps*, Revue Internationale, 1898, t. XXXVI, p. 237.

(34) E. Gebhart, *Les Collèges Communaux*, Revue Internationale, 1898, t. XXXV, p. 455.

gnement primaire supérieur, soit un enseignement pratique commandé par les intérêts économiques de la province, du département, de la cité. « Laissez là, disait-il, ce grec et ce latin, cette logique et cette trigonométrie, et « la distance de deux points inaccessibles » et « l'équation du deuxième degré à une inconnue » et « les diverses conceptions sur la matière et sur la vie... » Conduisez-les (les élèves) aux opérations de la culture, de l'usine, de l'atelier; qu'ils voient de près l'œuvre de la ferme, ou de la gare, ou de la mine : qu'il étudient la machine à vapeur sur une locomotive plutôt que sur un manuel; qu'on les promène du télégraphe au téléphone, à la scierie, aux machines qui font le drap ou l'étoffe de soie. Voilà une centaine de Collèges, peut-être cent cinquante, arrachés aux études stériles, à la monadologie, au thème grec, à la civilisation égyptienne, à la réforme grégorienne du calendrier, aux monômes et polynômes, et qui donneraient si parfaitement au pays des agriculteurs, des éleveurs, des contremaîtres, d'excellents employés de chemin de fer, des comptables, des commis-voyageurs instruits... Et cela diminuerait la foule des déclassés, des ratés, des mécontents implacables dont la marée montante devrait bien préoccuper un peu nos pouvoirs publics » (35).

Quelque temps après, E. Gebhart, dans une série d'articles des *Débats*, protestait contre les programmes trop lourds, trop lourds en raison même de leur uniformité, qui créent, non pas même le surmenage, mais, à vrai dire, le *fastidium* intellectuel. « Pic de la Mirandole, s'écrie-t-il, reculerait en face de notre plan d'études » (36). L'auteur propose trois choses : 1° en ce qui concerne les classes élémentaires et les classes de grammaire, les débarrasser de toute matière « pédantesque » et « prématurée » qui les encombre; réduire l'horaire; réserver plus de temps au sommeil et aux récréations des enfants; 2° poursuivre un programme commun dans les classes de quatrième et de troisième; 3° « A partir de la seconde, ouvrir deux avenues parallèles, — littéraires, scientifiques —, séparer en deux compagnies les élèves de seconde, rhétorique, philosophie; maintenir à chacune d'elles, dans le programme actuel allégé de son fardeau d'érudition hâtive, les chapitres qui lui appartiennent; les réunir pour

(35) E. Gebhart, *Les Collèges Communaux, ibid.*, p. 456.

(36) E. Gebhart, *Sur la question de l'Enseignement secondaire*, Revue Internationale, 1898, t. XXXVI, p. 467 et suiv.

la version latine, l'histoire, la géographie, la langue vivante. Que les jeunes lettrés ne soient plus condamnés à une complète éducation scientifique qu'ils prennent en aversion; que nos officiers, nos ingénieurs, nos médecins à venir soient délivrés des devoirs en latin » (37).

Le système de Gebhart consiste, comme celui de Fouillée, à assurer, pendant une première période, l'unité de l'enseignement secondaire et à rendre possible cette unité, c'est-à-dire cette communauté d'études, par l'allègement des programmes; mais tandis que pour Fouillée, la diversité n'apparaît qu'en philosophie ou, au plus tôt, en rhétorique, elle apparaît pour Gebhart en seconde; le second cycle s'ouvrirait, en effet, sur deux sections parallèles. D'autre part, tandis que Fouillée maintient pour tous l'obligation de la culture scientifique, Gebhart affirme que les jeunes lettrés la prennent en aversion et il ne veut pas plus pour eux de culture scientifique poussée, qu'il ne veut de devoirs en latin pour les futurs candidats aux carrières scientifiques, y compris ceux qui se destinent à la médecine. Unité jusqu'à la classe de seconde; diversité au delà, sous la réserve des matières communes aux deux sections du second cycle.

Plus accueillant que Fouillée à l'idée de la diversité des études, E. Gebhart n'allait pas jusqu'à admettre, comme il avait été fait en 1890-1891, deux enseignements secondaires à partir de la classe de sixième.

⁂

Les partisans de l'enseignement moderne restaient fidèles au statut de l'enseignement secondaire, issu de la double réforme de 1890-1891. C'est le statut qu'E. Combes défendait devant le Sénat, en réclamant, au cours de son interpellation du 23 mai 1894, l'égalité de sanctions entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne (38). C'est le statut que défendait, à son tour, Léon Bourgeois, en répondant, en 1898, au discours prononcé par V. Delbos au Concours général. C'est encore la thèse incluse dans une brochure publiée, en 1898, par Gaston Cadoux, *Un demi-siècle d'enseignement moderne, Le Collège Chaptal à Paris*; l'auteur rappelait les vues de Prosper Goubaux, le fondateur du Collège Chaptal; il faisait valoir les méthodes appliquées à Chaptal et les succès remportés par les

(37) E. Gebhart, *ibid.*, p. 469.
(38) Voir *Revue Internationale*, 1894, t. XXVII, p. 540 et suiv.

élèves de l'établissement; son travail, destiné à défendre l'enseignement moderne « contre une nouvelle croisade », était préfacé par Léon Bourgeois.

Ainsi, de même que les études classiques étaient défendues avec zèle, de même les études modernes étaient elles-mêmes l'objet de vifs éloges. La conception de la diversité des études secondaires, à partir de la sixième, se maintenait très fortement dans l'opinion.

Tous ne s'accordaient pas, cependant, dans la détermination du contenu des « humanités modernes » et il importe de présenter à ce sujet quelques distinctions.

Nous avons vu, en effet, une équivoque peser, depuis V. Duruy, sur le vocable *enseignement spécial*. Les uns concevaient un enseignement secondaire nouveau; d'autres un enseignement pratique. V. Duruy lui-même avait hésité, au moins dans l'expression. On sait ce qu'il est advenu. La création de l'enseignement moderne avait tourné l'enseignement spécial dans une direction définie, celle d'un enseignement d'humanités différentes des humanités classiques. Pourtant, l'ambiguïté impliquée, dès l'origine, dans la notion complexe d'enseignement spécial, subsistait. Les uns voulaient faire nettement de l'enseignement moderne un enseignement *d'humanités scientifiques*, sans imitation, par conséquent, des humanités classiques. Les autres voulaient donner suite à l'idée d'enseignement pratique. Les uns et les autres se plaçaient donc dans le cadre de la diversité de l'enseignement secondaire; mais ils n'entendaient pas cette diversité de la même manière.

⁂

Parmi ceux qui réclamaient la transformation de l'enseignement moderne en enseignement d'humanités scientifiques, nous citerons M. Berthelot. Dans un remarquable article de la *Revue des Deux-Mondes* du 15 mars 1891, M. Berthelot fait, à grands traits, l'historique de l'enseignement secondaire. Il montre que le fond de l'enseignement secondaire, tel qu'il s'est constitué pendant la Renaissance, réside dans la culture littéraire, dans l'étude des langues anciennes et dans la pratique de l'art d'écrire. C'est le genre d'éducation qui convient à *l'honnête homme*. Au XVIII[e] siècle, il en est encore ainsi. « La fin suprême de l'éducation des enfants pour les professeurs dans les Collèges du XVIII[e] siècle demeure la même qu'au XVI[e] siècle. Ce

sont toujours les humanités et l'idéal consiste à former des rhétoriciens rompus à l'art de bien dire » (39).

Mais, plus tard, cet idéal ne suffit plus et la fondation de l'enseignement spécial a été provoquée par des nécessités sociales nouvelles, devenues de plus en plus impérieuses. Toutefois, au fur et à mesure que l'enseignement spécial était réformé, on affirmait de plus en plus sa destination humaine, son rôle éducatif au sens ancien du mot, son aptitude à la culture générale. Si bien que, en définitive, au fond des réformes apportées à l'enseignement spécial, survivait toujours le type de culture traditionnelle, l'attachement aux valeurs classiques, le goût de l'éducation littéraire, considérée comme culture générale propre à l'ensemble des esprits qui ne voulaient pas de l'étude des langues anciennes. *Une culture littéraire* fondée sur le français, l'histoire, les langues vivantes, remplaçait *une autre culture littéraire*, fondée sur le latin. Mais le postulat pédagogique, impliqué par l'enseignement classique et par l'enseignement spécial remanié, était le même : il traduisait, de plus en plus nettement, le vieil attachement à l'honnête homme, à l'éducation littéraire et à la culture générale. « Dans l'esprit de ses promoteurs extrêmes du moins, il s'agissait surtout de remplacer le vieil enseignement classique par un nouveau type général d'enseignement secondaire, allégé par la suppression des langues anciennes, mais destiné de même à la généralité des enfants » (40).

Or, telle n'était pas du tout, selon M. Berthelot, la tournure que devait prendre l'enseignement spécial. Ce dernier devait réellement présenter un caractère nouveau, par rapport à celui de l'enseignement classique, nouveau par son essence même, par sa nature, son objet, ses méthodes. Il devait être scientifique. Grosse est l'erreur, ou plutôt persistant le préjugé, qui a voulu en faire une sorte *d'enseignement classique français*. Car « la multiplicité nécessaire des types d'enseignement est respectée dans cette combinaison (celle qui ferait créer, à côté de *l'enseignement classique, l'enseignement classique français*), mais elle repose toujours sur une conception *a priori* de ce que devrait être, au gré de ses auteurs, l'enseignement secondaire et elle n'est pas déduite directement de la destination effective

(39) M. Berthelot, *La crise de l'Enseignement secondaire*, Revue des Deux Mondes, 15 mars 1891, p. 353.
(40) M. Berthelot, *ibid.*, p. 364.

de ces enseignements, c'est-à-dire des vœux et des besoins des familles. Ce n'est pas un second enseignement classique, symétrique et parasite du premier qu'elles réclament; mais leurs désirs ne seront entièrement remplis, je ne saurais trop le répéter, que lorsqu'il existera, à côté du vieil enseignement classique que beaucoup de familles désirent conserver, des formules nouvelles, d'un ordre tout différent, appropriées aux vœux d'un autre groupe de familles » (41).

Ce qu'il faut donc — selon la conclusion même de M. Berthelot — c'est l'existence de deux enseignements nettement distincts; deux enseignements jugés équivalents, sans doute, mais différents par leur esprit et leur contenu; « deux enseignements parallèles et doués des mêmes prérogatives, l'un fondé essentiellement sur les lettres anciennes, mais avec une certaine culture scientifique; l'autre, essentiellement fondé sur les sciences, mais avec une certaine culture littéraire moderne » (42); deux enseignements que l'on ne se contenterait pas de mettre sur pied en remplaçant, chez l'un, par le français et les langues vivantes ou l'histoire, le latin et le grec de l'autre; mais deux enseignements dont l'un serait l'image retournée de l'autre; deux enseignements qui seraient, l'un et l'autre, *centrés* sur des matières principales différentes : ici, les lettres anciennes; là, les sciences.

Que cet enseignement nouveau fût possible, que la culture scientifique fût en état de donner lieu à de véritables humanités, M. Berthelot n'en doutait pas. La dernière partie de son étude, intitulée « *La science éducatrice* » visait à établir la légitimité d'humanités scientifiques. C'est toute une éducation logique, morale et philosophique que M. Berthelot tirait de la science. Il se réclamait, au surplus, de V. Duruy et faisait état d'un entretien entre V. Duruy et un Inspecteur général pour soutenir que la pensée de l'ancien ministre avait été méconnue (43).

Ainsi, diversité dans l'enseignement secondaire, dit M. Berthelot; mais diversité accusée, diversité nette; d'un côté, section littéraire, avec tout ce qui, depuis la Renaissance, peut se rattacher à la culture littéraire; de l'autre, section scientifique, avec tout ce qui, depuis les grands progrès de la connaissance au XIX^{e} siècle notamment, peut se rattacher à la culture scientifique.

(41) M. Berthelot, *ibid.*, pp. 364-365.
(42) M. Berthelot, *ibid.*, p. 374.
(43) M. Berthelot, *ibid.*, p. 367.

*
**

Telle n'était pas la conception que bien d'autres se faisaient de l'enseignement moderne. Nombreux, en effet, étaient ceux qui, comme Berthelot, protestaient contre la tournure prise par l'enseignement moderne; mais qui, contrairement à Berthelot, ne voulaient point en faire un enseignement d'humanités scientifiques.

Examinons, en effet, la thèse soutenue par M. Bréal, dans un article de *La Revue du Palais*, de 1898. Comme Berthelot, il regrette les déviations subies par l'enseignement spécial et cette sorte d'imitation de l'enseignement classique que l'enseignement spécial a suivie dans son évolution : « Il est triste de penser, dit-il, que tout ce qui a été imaginé depuis quinze ans, sous prétexte de perfectionner cet enseignement, a eu pour effet de le dénaturer. On en a fait le sosie de l'enseignement classique, en mettant *allemand* partout où l'autre mettait *latin*, ou *anglais* où l'autre disait *grec*. On serait tenté de croire que, pour quelques-uns des réorganisateurs, il s'agissait plutôt d'attirer la clientèle du latin par une concurrence à bon marché que de mettre sur pied un enseignement ayant une utilité propre et une physionomie distincte. C'est l'entreprise à laquelle nous devons ce qui a été appelé « l'enseignement moderne ».

« On a cru bien faire, continue-t-il, en modelant d'aussi près que possible les programmes de l'enseignement moderne et de l'enseignement classique l'un sur l'autre. Même nombre d'heures de classe et d'études; autant que possible, mêmes exercices, mêmes examens. Jusqu'aux noms des divers étages de la vie scolaire (depuis la *sixième* jusqu'à la *première*) ont été rendus semblables. Si, comme le voulait le fondateur, le commerce et l'industrie avaient été pour quelque chose dans la pensée des réorganisateurs, on se serait moins préoccupé de cette symétrie... Ceci me rappelle que j'ai lu chez un philosophe une observation moins paradoxale qu'elle n'en a l'air. Il en serait de l'éducation comme de la perpétuité des espèces. De même que les animaux engendrent des petits qui finissent par leur ressembler, les précepteurs de la jeunesse, malgré eux et sans y songer, produisent des élèves à leur image. Donnez un fils de prince à un général : il en fera un sous-lieutenant. Confiez-le à un évêque : il élèvera un jeune abbé. Nos agrégés de l'enseignement moderne produi-

sent, non des industriels, ni des commerçants, ni des agriculteurs, mais des bacheliers de l'enseignement moderne » (44).

Pourtant, V. Duruy avait rêvé autre chose. « Le dernier ministre de l'Instruction publique, écrit M. Bréal, qui ait exercé une influence heureuse et profonde sur notre enseignement secondaire — je veux parler de M. Victor Duruy — avait vu clairement la lacune et avait voulu la combler. Plus nous nous éloignons de cet homme de bien, de ce vraiment grand ministre, plus son œuvre nous apparaît, avec ses qualités d'habileté et de prévoyance. Au moyen des ressources limitées que lui concédait le Gouvernement impérial, il créa « l'enseignement spécial pour le commerce, l'industrie et l'agriculture ». C'est à l'enseignement *spécial* que l'enseignement *moderne* a, peu à peu, tourné le dos. Saluer V. Duruy dans les termes employés par M. Bréal et passer sous silence J. Simon et J. Ferry, c'est assez dire son sentiment à l'égard des réformes intervenues depuis bon nombre d'années.

***

Comme M. Bréal, la *Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire*, présidée par A. Croiset, estimait que l'on avait fait fausse route en transformant l'enseignement spécial en enseignement moderne et que l'on avait méconnu les intentions de V. Duruy. Le 1er juin 1898, elle adressait une Circulaire aux Directeurs d'Écoles techniques et professionnelles et une Circulaire aux Présidents des Chambres de Commerce, des comices et syndicats agricoles. Les deux documents étaient conçus en termes à peu près identiques et la question posée de la manière suivante :

« *La Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire* vient faire appel à votre haute compétence pour vous demander de l'éclairer, dans l'examen qu'elle entreprend, des lumières de votre expérience, de lui prêter le précieux concours de votre autorité.

« Depuis longtemps, beaucoup d'esprits judicieux ont regretté que l'Université de France n'offrît pas aux familles un enseignement plus favorable au bon recrutement des carrières agricoles, industrielles et commerciales, de ce que nous pouvons appeler, suivant un mot de

(44) M. Bréal, *Pourquoi il faut garder le latin,* Revue du Palais, 1er juillet 1898, pp. 224-225.

Victor Duruy, les « professions usuelles ». C'est à ces plaintes que Duruy avait répondu en fondant l'enseignement secondaire spécial, en 1865. Depuis, l'enseignement spécial a disparu, pour laisser la place à *l'enseignement moderne* qui, loin d'hériter de son caractère professionnel, s'est, au contraire, de plus en plus efforcé de jouer le rôle d'enseignement *classique*.

« Aussi, la question qui se posait en 1863 se pose encore aujourd'hui, aussi peu résolue et plus pressante encore. De tous côtés, on réclame une adaptation plus exacte de l'enseignement universitaire aux besoins de la société moderne. Les découvertes et les progrès continus de la science, les transformations accomplies dans l'industrie, dans les rapports économiques des peuples, imposent une activité plus agile, plus avisée, plus éclairée que jamais, à un pays qui ne veut pas être stérilisé dans son agriculture, devancé dans son industrie, cerné dans son commerce.

« La *Société* qui s'adresse à vous vient de se mettre à l'étude des conditions nécessaires à l'organisation d'un enseignement secondaire, parallèle à l'enseignement classique, mais qui, loin de chercher à l'imiter, s'en distingue, au contraire, manifestement, et soit nettement, méthodiquement conçu pour former des agriculteurs, des commerçants, des industriels, des colons; non pas, sans doute, pour leur donner des connaissances techniques qu'ils ne doivent acquérir que dans les écoles spéciales ou la pratique même de leur profession, mais pour développer en eux, par une culture générale de l'intelligence, par une éducation bien orientée de l'esprit et du caractère, les qualités utiles aux carrières professionnelles et le goût de les exercer » (45).

L'idée de la *Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire* est, en somme, l'idée même que nous avons vu exposer plus haut par M. Bréal, membre éminent de cette Société. C'est l'idée d'un groupe d'esprits très attachés au classicisme, qui conçoivent, à la vérité, un enseignement très différent de l'enseignement classique, mais qui, ne croyant pas beaucoup, comme M. Berthelot, à la « science éducatrice », envisagent un enseignement très nettement orienté vers la pratique. M. Berthelot d'un côté, M. Bréal et A. Croiset de l'autre, rappellent tous le souvenir de V. Duruy, mais c'est pour donner, de l'œuvre de V. Duruy, une interprétation qui permette,

(45) *Revue Internationale*, 1898, t. XXXVI, pp. 321-322.

suivant M. Berthelot, de constituer un enseignement d'humanités scientifiques et, suivant M. Bréal ou A. Croiset, de dégager un enseignement à orientation professionnelle.

*
**

En résumé, nous trouvons trois conceptions de l'enseignement moderne :

1° La première est celle que nous appellerons la conception officielle. C'est la conception déjà acquise et introduite dans l'enseignement secondaire. C'est celle à laquelle on est arrivé par les retouches successives apportées à l'organisation de l'enseignement spécial. C'est celle qui a fait l'objet de la réforme de 1891.

2° La seconde est celle de M. Berthelot qui ne veut pas d'un enseignement moderne copiant l'enseignement classique et qui demande un enseignement d'humanités scientifiques.

3° La troisième est celle de Bréal et Croiset qui ne veulent pas plus que M. Berthelot d'un enseignement moderne copiant l'enseignement classique, mais qui demandent un enseignement à orientation pratique.

Le mot *diversité* de l'enseignement recouvre donc, en définitive, des acceptions très différentes l'une de l'autre. Le fait est normal. Chacun place, sous la rubrique de la diversité, le projet d'enseignement qui correspond le mieux à son interprétation générale des choses. Nous voyons par là à combien de sens peut donner lieu une expression comme celle-ci : *adaptation de l'enseignement à la vie*. Nous voyons quels problèmes variés de technique pédagogique peuvent être soulevés par cette formule générale.

*
**

Nous ne sommes pas encore parvenus au terme de notre analyse et d'autres projets se faisaient également jour. En effet, certains, appréciant à la fois tels mérites de l'éducation classique et tels mérites de l'éducation moderne, prenaient une voie moyenne et envisageaient une alliance entre des éléments empruntés à l'éducation classique et des éléments empruntés à l'éducation moderne. La diversité des goûts et des aptitudes leur apparaissait assez grande pour justifier, en dehors de l'enseignement classique et en dehors de l'ensei-

gnement moderne, un choix de matières susceptibles de permettre la constitution d'une section à part.

Cette thèse était, en particulier, soutenue par Darboux, Doyen de la Faculté des Sciences de Paris, dans un rapport au Conseil Académique de 1898.

Après avoir exposé les résultats obtenus au baccalauréat, Darboux en venait aux projets de réforme agités par l'opinion publique. « La vérité, disait-il, qui se dégage pour nous d'une expérience déjà vieille de 34 ans, c'est que tous les bouleversements qu'on prépare auraient les résultats les plus funestes, parce qu'ils ne tiennent pas un compte suffisant de la variété des aptitudes et des esprits. Les études scientifiques ne conviennent pas à tout le monde; il en est de même des études littéraires ou des études philosophiques qui ont été si développées dans ces derniers temps. Si toutes ont faibli en même temps, c'est, on peut le dire sans crainte, qu'elles ont toutes été imposées simultanément aux mêmes esprits. Quelques-uns, sans doute, des mieux doués, ont du goût et de l'aptitude pour tout; mais ils sont en petit nombre et ceux-là même ne sauraient tout apprendre ni tout approfondir (j'entends dans la mesure où l'on peut exiger des élèves des études approfondies) ». (46).

L'opinion de Darboux serait de laisser aux élèves, dans les classes supérieures, une certaine latitude pour opérer des options conformes à leurs goûts. Il ajoute : « Puisque l'organisation de notre enseignement secondaire ne nous permet pas d'accepter, même dans les classes supérieures, le libre choix des études par les élèves, je voudrais, du moins, qu'à côté des deux types actuels, on en rétablît un autre qui est si bien approprié au génie même de notre langue, celui qui repose sur l'étude simultanée du latin et des sciences et qui conduisait autrefois au baccalauréat ès sciences... Je souhaiterais que, sans refonte totale, par une série de mesures sagement ménagées, on se préparât à reconstituer le type d'études scientifiques et latines, en établissant, par exemple, dans l'enseignement classique, à partir de la seconde, deux sections distinctes, l'une plus littéraire, l'autre plus scientifique. Les études scientifiques s'en trouveraient améliorées, cela n'est pas douteux; les études littéraires n'y perdraient rien, bien au contraire... » (47).

(46) *Revue Internationale*, 1898, t. XXXVI, p. 521.
(47) *Ibid.*, p. 522.

Il y a ici une idée très intéressante : c'est l'idée de la section qui, dans le système de 1902, portera le nom de section *latin-sciences*. C'est l'idée que le classique lui-même peut se prêter à une diversité et qu'à partir de la seconde, le classique peut s'ouvrir sur une option entre deux sections, l'une plus littéraire, l'autre plus scientifique.

Darboux terminait par une allusion à l'enseignement du grec : « Si je me reporte à mes souvenirs de jeunesse, je dois constater la disparition du vers latin, du discours latin; il paraît que ces exercices ne sont pas tous à regretter; du moins, il me sera permis de constater, avec quelque chagrin, l'affaiblissement du grec dont on demande déjà la suppression, mais que saura défendre, je l'espère, le représentant si autorisé de ces belles études qui siège à côté de moi » (48).

A. Croiset, de son côté, ne manquait pas de présenter, de manière élégante et persuasive, la défense du grec. Il montrait que le grec donne « une conception plus délicate de la beauté et un élargissement sensible de l'horizon historique ». « Le jour, disait-il, où l'on cessera d'étudier le grec au Collège, les Grecs sembleront reculer dans le passé. La curiosité de les lire, même à l'aide de traductions, deviendra plus rare. Quelques érudits les étudieront dans le texte; quelques curieux, à peine plus nombreux, les liront dans des traductions, comme on lit aujourd'hui les poèmes de l'Inde. Mais, pour la foule des gens cultivés, Homère deviendra un inconnu et notre horizon s'arrêtera au siècle de César » (49).

Il était difficile d'admettre pour tous les élèves cette limitation du patrimoine et du regard humain.

Si nous récapitulons, nous trouvons donc : 1° l'idée de deux enseignements, à partir de la sixième, l'un classique, l'autre moderne, réserve faite d'une divergence d'opinions sur la nature de l'enseignement moderne; 2° l'idée d'une diversité plus grande à partir de la seconde. A ce sujet, Darboux envisage une section classique plus scientifique et une section classique plus littéraire : c'est l'idée de la section latin-sciences et de la section latin-grec. Que l'on fasse un pas de plus dans le sens de la diversité des études, à partir de la seconde; que l'on donne une importance plus grande à l'enseignement des langues vivantes et l'on en viendra normalement à conce-

(48) *Ibid.*, p. 522.
(49) *Revue Internationale*, 1898, t. XXXVI, pp. 252-253.

voir un troisième section, la section latin-langues. Parallèlement à ces trois sections, l'enseignement moderne commencé dans la classe de sixième n'aura qu'à développer sa marche régulière pour que l'on obtienne, à partir de la seconde, quatre sections. Ainsi, nous ne sommes pas loin de la réforme de 1902 et, en faisant le point, nous pouvons dire qu'elle est « dans l'air ».

CHAPITRE II

LA PRÉPARATION DE LA RÉFORME DE 1902

Trois documents nous fixent sur les conditions précises du problème auquel la réforme de 1902 apportait une solution. Nous entendons par *conditions précises* la formule même des questions qui étaient posées dans l'Université ou autour d'elle et à son sujet.

En effet, au même moment, en 1899, le Comité du *Congrès International de l'Enseignement secondaire* organisé à l'occasion de l'Exposition Universelle de 1900, la *Société d'enseignement supérieur* et la *Commission de l'Enseignement* de la Chambre des Députés, rédigeaient, travaillant séparément, mais sous l'empire des mêmes préoccupations, un questionnaire relatif à l'enseignement secondaire.

La consultation et le rapprochement de ces trois textes font apparaître les points principaux sur lesquels se portait l'attention.

Nous reproduisons le questionnaire (1) établi par le Comité organisateur du *Congrès International de l'Enseignement secondaire,* dont le président était A. Croiset.

I. A quelle diversité de besoins sociaux doit répondre l'enseignement secondaire et comment peut-il s'y adapter ?

II. De l'autonomie des établissements d'enseignement secondaire et de la diversité des méthodes.

III. De l'extension universitaire.

IV. Dans quelle mesure, en quel sens et par quels moyens convient-il de développer la personnalité de l'élève et son initiative ?

V. De la préparation des maîtres de l'enseignement secondaire.

VI. Du rôle des professeurs hommes et des professeurs femmes dans l'enseignement des garçons et celui des jeunes filles.

VII. Des compléments pratiques de l'éducation des jeunes gens et

(1) *Revue Internationale,* 1899, t. XXXVII, p. 546.

des jeunes filles au moyen des associations, patronages et œuvres de toute sorte.

VIII. De la correspondance interscolaire internationale.

Voici également le questionnaire (2) élaboré, pour un échange de vues entre ses membres, par la *Société d'enseignement supérieur.*

A) ENSEIGNEMENT LIBRE

a) Les grades à exiger des maîtres. — Les garanties morales. — Qualité de Français, de citoyen, etc...
b) Inspection des établissements libres. — Rôle des Universités régionales à ce point de vue.
c) Faut-il interdire aux maîtres de l'enseignement de l'État d'enseigner dans les établissements libres ?

B) ENSEIGNEMENT DE L'ÉTAT

Les institutions : l'internat et l'externat.

a) Organisation de l'externat surveillé. — Visites à faire par les professeurs dans les études. — Organisation de l'internat en dehors de l'État.
b) Pensions libres avec ou sans subventions de l'État.
c) Professeurs avec pensionnaires.
d) Les maîtres répétiteurs. — Réformes à apporter dans leur organisation.
e) Ce qui se fait à l'étranger.
f) Régime des Lycées et Collèges. — Les grands élèves.
g) L'administration. — L'inspection générale. — Réformes. — Rôle des Universités régionales.

Question du recrutement des maîtres.

1° La formation des professeurs et des surveillants. — Rôle des Universités.

(2) *Revue Internationale*, 1899, t. XXXVII, p. 96.

2° Y a-t-il lieu de continuer cette formation, après l'entrée en exercice, par des conférences pratiques faites dans les Lycées et Collèges ?
3° La place de la pédagogie dans l'un et l'autre cas.

Les programmes.

1° Les programmes doivent-ils être uniques ou divers pour un seul établissement, pour tous les établissements de France ?
2° Décentralisation des programmes.
3° Diminution des programmes.
4° Voyages d'études à l'étranger. — Correspondance internationale scolaire.
5° Enseignement scientifique et leçons de choses dans les Lycées.
6° Les programmes des Lycées et les concours des Écoles spéciales.
7° La durée des études.
8° L'enseignement classique.
9° L'enseignement moderne.
10° L'enseignement pratique.

Le baccalauréat.

1° Faut-il réformer le baccalauréat ?
2° Faut-il admettre des substituts du baccalauréat ?
3° Les sanctions du baccalauréat.

Accès dans les Universités et dans les établissements d'enseignement supérieur.

1° Faut-il exiger le baccalauréat ? Lequel ?
2° La question des dispenses.
3° Faut-il exiger des examens spéciaux ?

Enfin, voici quel était le questionnaire servant de base (3) à une grande *Enquête* ouverte par la Commission de l'Enseignement de la Chambre des Députés.

(3) *Enquête sur l'Enseignement secondaire.* Paris, Motteroz, 1899, t. I, pp. IX, X, XI.

I

Statistique de l'enseignement secondaire.

Variation du nombre des élèves de l'enseignement public dans la période 1879-1898, en distinguant les chiffres des divers Lycées et Collèges, de l'enseignement classique et de l'enseignement spécial ou moderne, des internes et des externes.

Variation, pendant la même période, du nombre des élèves des établissements libres : enseignement classique, enseignement spécial ou moderne; écoles préparant au baccalauréat; petits séminaires.

Motifs présumés de ces variations.

II

Régime des Lycées et Collèges.

Direction de la maison.

Comment sont nommés les proviseurs et les principaux ?

Nécessité de fortifier leur autorité.

Que valent les Assemblées des professeurs et des répétiteurs et les Conseils de discipline ?

N'y aurait-il pas lieu de donner aux Lycées et aux Collèges une certaine autonomie ?

Ne pourrait-on pas établir, dans chaque Lycée ou Collège, un Conseil où entreraient, avec les représentants des professeurs et des répétiteurs, d'anciens élèves qui serviraient de lien entre l'établissement et la région ?

Quelles devraient être les attributions de ces Conseils ?

III

Éducation.

Régime de l'internat.

Comment pourrait-on associer plus étroitement les professeurs à l'œuvre d'éducation ?

Situation des répétiteurs.

Est-il possible de leur donner une participation plus effective à l'instruction et à l'éducation ?

De l'éducation physique.

De la liberté et de la responsabilité. — Régime des grands élèves.

IV

Organisation de l'enseignement.

Quelles mesures pourraient être prises pour mieux assurer la préparation des professeurs, au point de vue professionnel ?

Concours d'agrégation. — Utilité d'un stage dans les Universités.

A. *Enseignement classique.*

Doit-il être étendu ou restreint ? Dans quelle mesure ?

Quelle doit être la durée normale des études ?

Les programmes ne sont-ils pas surchargés ?

Sur quoi devraient porter les allègements ?

Ne pourrait-on rendre facultatifs certains enseignements, tels que le grec, etc... ?

Dans quelle mesure les programmes devraient-ils être adaptés aux conditions locales ?

Part d'initiative à laisser aux professeurs et aux conseils établis auprès de chaque maison ?

B. *Enseignement moderne.*

Y a-t-il lieu de le développer ?

Quelle doit être la durée normale des études ?

Les programmes appellent-ils des modifications ?

Que pense-t-on de l'uniformité des cadres et des programmes ?

Résultats qu'à donnés, jusqu'à ce jour, l'enseignement moderne ?

A quelles professions se destinent les élèves qui le suivent ? Part des professions industrielles ou commerciales, part des fonctions publiques ?

Le personnel enseignant doit-il être distinct du personnel de l'enseignement classique ?

Comment doit-il être recruté ?

C. *Rapports de l'enseignement secondaire avec l'enseignement primaire et avec l'enseignement professionnel.*

Serait-il désirable que les élèves n'entrassent au Lycée ou au Collège qu'après avoir reçu l'instruction primaire ?

Devrait-on préparer la fusion de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement moderne ?

Devrait-on modifier les programmes de l'enseignement primaire supérieur de façon que les élèves pussent entrer dans les classes supérieures de l'enseignement moderne ?

Statistique de l'enseignement professionnel. — Résultats obtenus.

De la concurrence que les écoles professionnelles font aux Lycées et aux Collèges.

Dans quelle mesure l'enseignement professionnel peut-il être donné dans les Lycées et les Collèges ?

D. *Étude des langues vivantes et du dessin.*

Serait-il possible de donner à l'enseignement des langues vivantes un caractère pratique en organisant des séjours à l'étranger ?

Appropriation de l'enseignement des langues vivantes aux conditions locales.

Valeur de l'enseignement actuel du dessin; réformes à y apporter.

V

Baccalauréat et examens.

Peut-on supprimer le baccalauréat ?

De la substitution au baccalauréat de certificats d'études et d'examens de passage et de sortie.

Le régime des examens peut-il être modifié ?

Le diplôme de l'enseignement moderne doit-il donner accès à la Faculté de droit et à la Faculté de médecine ?

Ne conviendrait-il pas que les programmes des examens d'admission aux écoles spéciales fussent établis avec le concours de l'Université ?

VI

Inspections générales. — Bourses d'études.

L'inspection générale ne devrait-elle pas porter sur les maisons d'enseignement considérées dans leur ensemble, aussi bien que sur les professeurs individuellement ?

Moyen de corriger les défauts des inspections. — Notes secrètes.

Bourses d'études. — Comment sont-elles accordées ?

A-t-on les moyens de suivre les élèves boursiers après leurs études terminées ? Combien d'entre eux se destinent aux fonctions publiques ou à l'enseignement ?

VII

Enseignement secondaire des jeunes filles.

(La Commission procédera à une enquête distincte sur l'enseignement secondaire des jeunes filles; elle en arrêtera ultérieurement le questionnaire.)

***

Ces trois questionnaires fournissent, à quelques nuances près, le même témoignage. Ils montrent que les mêmes questions sont énoncées et traitées par tous ceux, universitaires et parlementaires, qui s'intéressent à l'enseignement secondaire, à sa vie, à son développement : question de l'enseignement libre et de l'enseignement public; question de l'uniformité ou de la diversité des études, de leur rapport aux conditions locales; des programmes de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne; de l'autonomie des établissements; de l'internat et des répétiteurs; du baccalauréat; de la formation professionnelle des maîtres; des rapports entre divers ordres d'enseignement ou divers genres d'établissements : Lycées et Universités, Lycées et Écoles spéciales, Lycées et Écoles primaires supérieures. Beaucoup de questions, certes, touchant à tous les côtés de l'enseignement secondaire et montrant à quel point les Lycées et Collèges sont devenus des organismes complexes.

Si les questions sont les mêmes, les réponses sont-elles également

les mêmes ? Traduisent-elles, surtout du point de vue qui nous occupe, c'est-à-dire pour ce qui est des programmes, des études, des types de culture, des examens, une orientation d'esprit analogue, une pensée commune, une tendance collective ? La chose n'est pas douteuse. Reprenons successivement, pour nous en rendre compte, l'étude faite par le *Congrès International* d'Enseignement secondaire, par la *Société d'Enseignement supérieur*, par la *Commission d'enquête* de la Chambre des Députés.

***

Le Congrès International de l'Enseignement secondaire adoptait, après rapports et discussions (4), un certain nombre de vœux sur les diverses questions à l'ordre du jour.

Il demandait, en particulier :

1° « que la variété des formes de l'enseignement secondaire réponde à la variété des besoins sociaux et que toute facilité existe pour passer de l'une à l'autre suivant les aptitudes individuelles » (5) ;

2° « que, dans la direction et l'administration des établissements d'enseignement secondaire, une part plus grande soit faite à l'autonomie de ces établissements, ainsi qu'à leur vie locale et régionale, sous le contrôle des autorités supérieures » (6) ;

3° « que les maîtres de l'enseignement secondaire reçoivent une éducation pédagogique, à la fois théorique et pratique, par l'histoire de la pédagogie, la discussion des méthodes et des exercices professionnels d'application » (7) ;

4° « que l'initiative des élèves soit de plus en plus favorisée par la simplification des programmes, une moins grande rapidité dans la succession des exercices, une action plus continue, des maîtres moins nombreux, surtout dans le premier âge, et une adaptation

(4) Le Congrès International de l'Enseignement secondaire à l'Exposition universelle de 1900, Procès-verbaux et Comptes rendus officiels. Paris, Colin, cf. *Revue Internationale*, 1902, t. XLIII, p. 344.

(5) Vœu présenté par A. Croiset.

(6) Vœu présenté par M. Kortz.

(7) Vœu présenté par F. Picavet,

plus exacte de l'enseignement aux forces intellectuelles des élèves » (8).

Ce qui domine, c'est bien l'idée de diversité de l'enseignement et d'appropriation de l'enseignement à la diversité même des choses.

Diversité des formes de l'enseignement secondaire, d'abord, ce qui n'implique pas seulement la conservation des deux types d'enseignement — classique et moderne — mais la réalisation d'une souplesse plus grande encore; car ce sont les *besoins sociaux* qui commandent la diversité des études. Les deux types d'enseignement valables pour tout le pays, d'un bout à l'autre des études, présentent chacun son uniformité et il est extrêmement difficile à un élève qui s'est engagé dans une voie de passer, en cours de scolarité, dans l'autre. Au contraire, la relation envisagée entre la diversité de l'enseignement et celle des besoins sociaux amène à une conception moins rigide que celle des deux types parallèles, et susceptible, précisément parce qu'elle perd de sa rigidité, de se prêter à des passages d'une forme à une autre. C'est le système des options et des sections substitué à celui des deux types conduisant chacun, de la sixième au baccalauréat, avec option unique à la base.

Pour que ce souple système des options et sections multiples soit réalisable, il faut assurer aux établissements scolaires une plus grande autonomie et cette idée de l'autonomie accrue des établissements apparaît ainsi comme corrélative de celle de la diversité des études. En effet, puisque la diversité des études est commandée par la considération des besoins sociaux, il appartient à l'établissement lui-même, placé au milieu d'une vie locale et régionale, de se faire, en quelque sorte, l'interprète de cette vie ambiante et de créer les ressources scolaires qui y répondent. La diversité des formes de l'enseignement, l'appropriation des formes de l'enseignement à la diversité des besoins sociaux : ce sont là des formules vaines, si les établissements ne reçoivent une plus grande autonomie. La relation entre l'école et la vie ne se fait pas, si l'école n'a une certaine initiative et une certaine liberté de mouvement.

Jusqu'où iront cette initiative et cette liberté ? On ne peut songer, assurément, à les rendre totales et toutes les fois que nous rencontrons l'idée de diversité, nous rencontrons aussi sa contre-partie,

(8) Vœu présenté par MM. Rabier, Jallifier et Bérenger.

l'idée d'unité. L'autorité supérieure aura donc toujours *le contrôle,* mais les établissements présenteront des suggestions et des propositions et, — l'idée n'est pas exprimée dans les vœux du *Congrès International* mais elle en fait partie intégrante et nous la retrouverons, — il faudra bien laisser aux établissements quelques moyens d'action financiers.

Diversité des études et autonomie accrue des établissements pour rendre l'enseignement plus réel et plus efficace; *la préparation professionnelle* des maîtres est un autre moyen en vue de la même fin; et aussi la *simplification des programmes* (rendue possible par la diversité des études), la *part d'initiative* laissée à l'élève, l'*action continue* de maîtres moins nombreux et enfin l'*adaptation* de l'enseignement, non seulement aux besoins sociaux des élèves, mais encore à leurs possibilités psychologiques.

Voilà ce que réclame le *Congrès International :* pas de types d'enseignements établis, une fois pour toutes, du commencement à la fin des études et organisés de manière uniforme; l'expression même d'*enseignement classique* ou d'*enseignement moderne* ne se trouve pas dans les vœux adoptés. Ce qu'on souhaite, c'est la variété de l'enseignement suivant les besoins sociaux, suivant les conditions locales, suivant les établissements; c'est donc une multiplicité de sections, avec possibilité de rectifier les erreurs d'aiguillage; c'est un rôle plus actif et plus libre, plus éducateur, plus psychologique et plus social — un métier moins commode, à vrai dire — confié aux chefs d'établissements et aux professeurs; c'est un effort, plus poussé qu'il ne l'a jamais été encore, pour *aller vers le réel* afin de le traduire et de l'interpréter, par la variété des études, par l'originalité des établissements, par l'action vivante de professeurs exercés.

***

La *Société d'Enseignement supérieur* avait confié le rapport sur la réorganisation de l'enseignement secondaire (9) à M. Malapert, professeur au Lycée Louis-le-Grand, secrétaire de la Société. Ce rapport était également signé par MM. Brouardel, doyen de la Faculté de Médecine; Darboux, doyen de la Faculté des Sciences; Larnaude,

(9) *Revue Internationale,* 1899, t. XXXIX, p. 365 et suiv.

professeur à la Faculté de Droit; A. Hauvette, maître de conférences à l'École Normale Supérieure. Il composait la synthèse des idées qui s'étaient exprimées au cours de dix séances tenues par la Société, du 15 janvier au 16 avril 1899. Au surplus, le rapport ne s'astreint pas à suivre l'ordre observé dans le questionnaire, ni même à faire une place à tous les points visés par le questionnaire; mais il met en lumière l'essentiel, avec un remarquable enchaînement dans l'argumentation.

C'est le baccalauréat qui retient, d'abord, l'attention de la Société et du rapporteur. Son maintien apparaît nécessaire, comme attestation des études secondaires et comme condition d'inscription dans les Universités. Mais quelles matières doit-il grouper ? Quel niveau atteindre ? Quelle diversité présenter ? Ces questions dépassent celle de savoir s'il faut maintenir ou non le baccalauréat. En effet, « pour être en état de déterminer la nature du baccalauréat, de ses diverses espèces aussi, il importe de s'être préalablement fait une idée nette de ce que doit être l'enseignement secondaire » (10). C'est ainsi que le problème du baccalauréat, dès qu'on le pousse un peu, se rattache à l'ensemble du problème de l'enseignement secondaire. L'examen final engage tout le système des études, car c'est en vue de l'examen final que se développe tout le système des études.

Or, le baccalauréat tend à prendre une tournure fâcheuse. « Parce que les candidats sont trop nombreux, l'examen devient trop court, trop rapide; par là même, il devient affaire de mémoire; sa préparation, affaire d'industrie » (11).

Si l'on proteste contre cet aspect de l'examen, c'est parce que l'on se fait, au préalable, une certaine idée du caractère éducatif de l'enseignement secondaire. De là, on se trouve conduit à examiner l'enseignement secondaire lui-même, tel qu'il est en fait, et à rechercher l'origine des défauts ou des erreurs de direction qu'il présente. Ce que les faits paraissent bien prouver, c'est que « la véritable nature, l'esprit, l'essence de l'enseignement secondaire semblent avoir été étrangement méconnus ». Où réside donc le vice du système ou, du moins, la cause d'un fonctionnement qui laisse à désirer ?

M. Malapert l'établit de la manière suivante : « Une double confusion a été faite. Comme il prépare à l'enseignement supérieur, on

(10) *Revue Internationale, ibid.*, p. 366.
(11) *Revue Internationale, ibid.*, p. 367.

y a introduit quelque chose de toutes les connaissances humaines et on lui a donné une allure scientifique qui ne lui convient peut-être pas. Comme il doit aussi préparer à la vie active, on a visé à l'utilisation immédiate des connaissances dans un but pratique. Et c'est ainsi qu'on a été fatalement conduit à enfler démesurément les programmes, à leur donner un caractère encyclopédique que tout le monde s'accorde à déplorer, sans que personne ait le courage de sacrifier résolument telle ou telle des matières successivement introduites et dont chacune, prise en soi, offre d'ailleurs un incontestable intérêt. L'enseignement secondaire a ainsi peu à peu dévié de son but. »

En somme, l'enseignement secondaire s'est trouvé appelé à remplir deux fonctions : une fonction de préparation à l'enseignement supérieur et une fonction de préparation à la vie. Ces deux fonctions ne coïncident pas; elles ne répondent ni à la même fin ni aux mêmes conditions. L'enseignement secondaire s'essouffle, pour ainsi dire, à les faire marcher de front et à poursuivre l'une à travers l'autre, l'une en même temps que l'autre, l'une par les moyens de l'autre. Il y aurait, en définitive, une contradiction intérieure dans les fins poursuivies par l'enseignement secondaire et dans les moyens mis en œuvre pour y parvenir. Toutes les fois qu'on pensera à la préparation à la vie, on trouvera que la préparation à l'enseignement supérieur est négligée et toutes les fois qu'on pensera à la préparation à l'enseignement supérieur, on trouvera que la préparation à la vie est sacrifiée à son tour.

Ce n'est pas en des termes aussi explicites que M. Malapert expose sa pensée, mais tel est bien le fond de sa thèse. Dès lors, que faire pour remédier à cet état de choses ? Il faut confier à l'enseignement secondaire sa mission naturelle et revenir à son but.

« Ce but, quel est-il donc ? Apprendre à l'enfant et au jeune homme à fixer et à diriger son attention, à comparer, à ne pas se payer de mots, à ne pas juger à la légère, l'habituer à la réflexion, l'initier à des méthodes de raisonnement précis, l'exercer à la prudence et à la probité intellectuelles, lui donner le sens des questions et exciter sa curiosité, cultiver son goût esthétique et moral; d'un mot, c'est la formation de l'intelligence, la culture de l'esprit. »

Le but est donc la formation générale de l'homme. Pour préciser, il est la préparation à la vie plutôt que la préparation à l'enseignement supérieur; mais il n'est pas la préparation à la vie pra-

tique, à l'exercice d'un métier, car il vise seulement à donner des qualités de méthode et de jugement susceptibles de convenir à toutes les carrières. Ainsi, la vie plutôt que l'érudition; mais l'éducation de la pensée, non l'initiation aux procédés spéciaux du métier.

Il en résulte que l'enseignement secondaire doit avoir une formule moyenne et souple. Il doit aller vers les connaissances, sans en trop élever le niveau; il doit aller vers la vie, sans en rencontrer les activités techniques. Formule d'équilibre, de nuance et de juste milieu qu'il sera possible de faire passer dans la pratique quotidienne des études si l'on a eu soin de bien prendre conscience, au préalable, de la nature et du rôle de l'enseignement secondaire.

« Si telle est la fin à poursuivre, dit en effet M. Malapert, la méthode à employer s'impose d'elle-même : se garder d'introduire, dans les programmes de l'enseignement secondaire, des matières qui sont du domaine de l'enseignement supérieur; ne pas disperser l'attention en la promenant sur un trop grand nombre de points; ne pas risquer de rendre l'effort stérile par un excessif morcellement du travail. Pour bien savoir quelque chose, il est nécessaire de l'avoir vu, revu, répété; forcer les élèves à savoir un peu de tout, c'est leur interdire de rien savoir à fond; c'est rendre impossible cette éducation de la pensée qui consiste en une imprégnation lente et suppose, comme tout système d'habitudes, que l'esprit a été maintenu longtemps dans la même direction. »

Ainsi, que l'enseignement secondaire reste bien lui-même et séparé de l'enseignement supérieur : qu'il ne comporte pas trop de matières; car l'excès du nombre des matières disperserait l'attention, morcellerait l'effort et empêcherait l'indispensable imprégnation de l'esprit de se faire dans un sens continu.

D'autre part, « il faut aussi se garder de développer l'enseignement dans un sens trop pratique ou trop scientifique. L'enseignement secondaire doit être, avant tout, désintéressé; mais il doit éviter tout ce qui est curiosités techniques, spécialisation excessive. C'est là un défaut contre lequel les maîtres de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur doivent se tenir en garde, s'il est vrai que la préparation à la licence et à l'agrégation prenne, de plus en plus, l'aspect d'une culture trop exclusivement scientifique, peut-être faussement scientifique, que les professeurs de lycées et de collèges auraient le tort de transporter ensuite dans leurs classes ».

Ce sont là les conditions générales qui caractérisent un enseignement secondaire, les traits par lesquels se définit la nature d'un enseignement secondaire. Et s'il en est ainsi, sous quelle forme peut-on concevoir un enseignement secondaire ? Il conviendra de retenir, non une multiplicité de matières plus ou moins hétérogènes, mais deux ou trois genres d'activité intellectuelle — le genre littéraire, le genre scientifique, le genre artistique — et de choisir, parmi ces genres, une ou deux matières, susceptibles de concentrer l'attention, de donner lieu à une analyse poussée à fond, de manière à la fois suivie et progressive, « en procédant par rayonnement, en n'oubliant jamais qu'il s'agit d'ouvrir et de fortifier l'esprit, non de l'opprimer en l'encombrant ».

Cette conception conduit à des applications pratiques. Pour la faire passer dans la réalité scolaire, il faudrait, en effet, *alléger* les programmes, organiser l'examen sur un *petit nombre de matières* fondamentales, laisser plus de *choix* au candidat. En outre, il serait indispensable d' « établir un certain nombre de types d'enseignement correspondant tout ensemble à la diversité des aptitudes intellectuelles et aux multiples nécessités sociales auxquelles doit satisfaire l'enseignement secondaire ».

Il conviendrait d'avoir deux types d'enseignement correspondant l'un au *classique*, l'autre au *moderne;* le type classique pourrait se diversifier lui-même et comprendre un *type gréco-latin* et un type *latin scientifique;* le type moderne comporterait à son tour deux formes principales, l'une plus littéraire, l'autre plus scientifique. En définitive, deux types donnant lieu chacun à deux sous-types.

Ainsi, en partant des défauts du baccalauréat, tels que l'expérience les révèle, M. Malapert recherche la déviation subie par l'enseignement secondaire, s'attache à définir la *nature* de cet enseignement; il en dégage, pour ainsi dire, la conception idéale ou la *théorie*, puis il revient à la pratique, pour traduire dans les faits les données caractéristiques de l'enseignement secondaire; il aboutit à une *diversité* des formes de culture. Les conclusions des Commissions préparatoires du *Congrès International de l'Enseignement secondaire* et celles de la *Société d'Enseignement supérieur* concordent. L'accent est mis sur la diversité de l'enseignement secondaire.

⁂

La *Commission d'Enquête* parlementaire a réuni une abondante et importante documentation. Elle a recueilli, du 17 janvier au 27 mars 1899, 196 dépositions. Les personnalités les plus qualifiées ont apporté leur manière de voir. En outre, les Recteurs et Inspecteurs d'Académie ont fourni des statistiques accompagnées de rapports. Les Chambres de Commerce et les Conseils généraux ont été également saisis de la question. En sorte que la consultation a été on ne peut plus complète. On a dit qu'une telle richesse d'opinions laissait une impression un peu confuse. Sans doute, quand on fait appel à tant d'avis, n'est-il pas commode de dégager une unanimité. Mais il faut bien dire que les volumes de l'*Enquête* constituent un ensemble de grande valeur. La lecture en est très instructive. Tous les problèmes relatifs à l'enseignement sont abordés. Outre les conceptions des Chambres de Commerce et des Conseils généraux qui ne sont point négligeables, on tire un excellent profit des commentaires de l'Administration universitaire et des témoignages fournis par les maîtres les plus éminents de l'enseignement, du monde littéraire, scientifique, politique. Il suffit de consulter les tables pour s'en rendre compte et qui les aura parcourues ne s'en contentera pas.

Nous nous en tiendrons au *Rapport Général* (12) présenté par A. Ribot. Il comprend des *Considérations générales* qui en forment l'introduction; puis, trois parties : la première traite du *Régime des Lycées;* la seconde, de l'*Enseignement;* la troisième, de la *Situation comparée de l'enseignement public et de l'enseignement privé.*

Dans son introduction, Ribot signale les causes du malaise de l'enseignement secondaire. Ce sont des *causes sociales :* « Le nombre des familles qui cherchent à s'élever par l'instruction au-dessus du niveau commun s'accroît de plus en plus. La culture traditionnelle ne peut plus suffire à tous ces nouveaux venus »; — *des causes intellectuelles* : « Les sciences ont pris un essor prodigieux. Les découvertes faites depuis un siècle ont changé la vie des peuples et ouvert des perspectives tout à fait inconnues... La concurrence, qui surgit de toutes parts, n'exige-t-elle pas une éducation plus

(12) *Enquête, Rapport général,* t. VI, p. 1 et suiv.

appropriée à la lutte ? N'est-il pas nécessaire de développer les facultés de volonté et d'action, plus encore que d'affiner l'intelligence ? L'assimilation plus complète des connaissances positives et l'entrée plus rapide dans la vie ne sont-elles pas, de plus en plus, une des conditions du succès ? »; — *des causes politiques :* « La liberté d'enseignement aboutit, en France, à un partage du monopole entre l'État et l'Église catholique. Les initiatives individuelles sont étouffées. *Nous n'avons pas tous les bienfaits de la liberté et nous en avons tous les inconvénients, pour ne pas dire tous les périls* »; — *des causes universitaires,* comme le fait de l'*internat* et des *examens,* le baccalauréat notamment, avec le caractère artificiel de nos modes de sélection; — *des causes psychologiques,* tenant au contraste entre les mœurs et les institutions : « Nous souffrons des contradictions qui existent entre notre état actuel et notre état politique, entre les habitudes d'esprit qui nous rattachent au passé et le besoin pressant que nous éprouvons de nous adapter à une existence nouvelle... Nous avons l'impression qu'un grand effort est nécessaire pour nous mettre d'accord avec nous-mêmes. La Révolution qui a renouvelé tant de choses, n'a pas eu le temps de donner à la France un système d'éducation secondaire. Avec l'Empire, nous avons repris et nous gardons encore les cadres, déjà vieillis à la fin du XVIII[e] siècle, d'un enseignement qui ne répondait plus au caractère et aux besoins du pays; c'est pourquoi la question de l'enseignement secondaire est encore aujourd'hui un des problèmes les plus complexes et, par certains côtés, les plus brûlants que nous ayons à résoudre. »

Causes sociales : nous ne répondons pas aux besoins de la clientèle; *causes intellectuelles :* nous ne développons pas les qualités d'action; *causes politiques :* nous partageons le monopole sans créer la liberté; *causes universitaires :* le régime de vie et celui des examens est défectueux; *causes psychologiques :* nous avons des institutions démocratiques et un esprit traditionaliste; toutes ces causes se conjuguent pour susciter malaise et inquiétude.

L' « esprit général de la réforme à opérer » (13) tend à deux fins complémentaires : la *diversité* des études et l'*unité* à l'intérieur des établissements. « Moins d'uniformité, moins de bureaucratie, un peu

(13) *Rapport général,* chap. I, *Esprit général de la réforme à opérer dans les Lycées. — De l'autonomie des Lycées,* p. 4 et suiv.

de liberté : c'est le vœu général qui se dégage de l'enquête... Il n'est pas une Académie, pas un Lycée d'où ne s'élève une plainte, partout la même et partout aussi vive... Ce n'est pas seulement l'enseignement qui est réglé d'une manière uniforme. La discipline, l'emploi du temps, la vie intérieure des établissements sont aussi les mêmes partout. Comment veut-on que, dans ces conditions, les Assemblées de professeurs soient réellement vivantes ? »

Mais la diversité ne sera possible que par l'unité à l'intérieur de la maison (14). Cette unité n'existe pas. D'abord, le proviseur n'a pas une autorité suffisante. « Le proviseur n'est qu'un fonctionnaire, qui doit obéir. » Tout l'incite à se dérober aux responsabilités comme aux initiatives : « J'ai fait ce qu'ont fait mes prédécesseurs », dit l'un d'eux résumant, à coup sûr, une pensée commune. Le temps même lui fait défaut pour remplir sa véritable tâche : « Je reçois, dit un autre, de 8 heures 1/2 à midi et de 2 à 6. » Les différentes catégories de fonctionnaires vivent, au Lycée, séparées l'une de l'autre. « Le proviseur se cantonne trop dans son administration; le professeur, dans sa classe; le répétiteur, dans la surveillance des élèves. Ils remplissent leurs fonctions avec zèle et dévouement; mais ils n'ont pas assez de liens moraux, une action commune assez soutenue, un intérêt collectif assez puissant. »

Ce qu'il faut, c'est donc : 1° Assurer l'*autonomie* des Lycées; la première réforme est une réforme financière; elle consiste à séparer le budget de l'internat de celui de l'externat et à permettre la constitution d'un *boni*, propriété de l'établissement; 2° « Restituer au Proviseur tous les attributs de l'autorité du chef d'établissement »; ce n'est qu'à cette condition qu'il pourra agir et instituer la coordination de tous les services; 3° Modifier la situation des répétiteurs (15), séparer le service de surveillance du service des études, faire des répétiteurs des *professeurs stagiaires* appelés, suivant les titres et par avancement, à devenir professeurs, chargés d'assurer, pendant leur stage, une collaboration permanente avec les professeurs.

De cette façon, le Lycée aura, avec sa base financière, son unité, son relief, sa figure. Il sera un être vivant.

Ayant ainsi traité de l'organisation des Lycées et du régime inté-

(14) *Rapport général*, chap. II, *De l'autorité des proviseurs*, p. 9 et suiv.
(15) *Rapport général*, chap. III, *De la question des répétiteurs*, p. 13.

rieur des établissements, Ribot passe aux questions d'enseignement (16) et commence par considérer l'enseignement moderne.

Il fait l'historique de l'enseignement moderne (17) et remarque, en s'appuyant sur l'étude de Gréard, en 1884, que cette histoire est celle « d'efforts sans cesse renouvelés pour conserver l'*unité* de l'enseignement secondaire, tout en se prêtant aux exigences de plus en plus impérieuses de la culture scientifique » (18). Dans les pays étrangers, on a admis sans difficulté la diversité de l'enseignement. Chez nous, la tendance à l'unité s'est avérée très forte. En 1865, l'enseignement spécial n'a été que toléré. Par la suite, malgré les réclamations de Frary en faveur de la culture moderne, malgré les instances de M. Bréal pour obtenir des types d'instruction variés, le principe d'unité a conservé sa puissance. L'enseignement spécial s'est transformé en enseignement moderne; mais « rien n'est plus curieux que le mouvement tournant par lequel l'enseignement spécial s'est rapproché de l'enseignement classique au point de le menacer aujourd'hui dans ses positions » (19). L'enseignement spécial n'a pu grandir et menacer l'enseignement classique qu'à la condition de l'*imiter*, qu'à la condition de respecter une unité fondamentale.

C'est de là même, d'ailleurs, que proviennent les critiques dont l'enseignement moderne est l'objet : « Comme il a pris la place de l'enseignement spécial, on lui demande de rendre tous les services que rendait l'enseignement spécial. Il les rend mal, parce que les programmes ne lui permettent pas de se plier aux proportions modestes de cet enseignement. De là, tous les reproches que lui adressent les chefs d'établissements, les professeurs, les familles, les Chambres de Commerce » (20). C'est l'histoire même de l'enseignement spécial et son évolution intérieure qui expliquent les récriminations produites à ce sujet.

Il n'y a aucun doute sur ces récriminations (21). « L'opinion qui

(16) *Rapport général, Deuxième partie, De l'Enseignement*, p. 17.
(17) *Rapport général*, chap. IV, *Des origines de l'Enseignement moderne.*
(18) Chap. IV, p. 19.
(19) Chap. IV, p. 20.
(20) Chap. IV, p. 22.
(21) Chap. V, *De la suppression de l'enseignement spécial et du tort qu'elle a fait aux Lycées et aux Collèges*, p. 22.

se dégage, sur ce point, de l'enquête est unanime. On ne discute pas, en général, sur le mérite de l'enseignement moderne en tant que conception d'un enseignement de haute culture pouvant rivaliser avec l'enseignement classique. C'est à un autre point de vue que se placent les directeurs et les inspecteurs d'académie. Ils ont constaté que l'enseignement moderne ne répond pas aux besoins de la plupart des Lycées et Collèges. Ils regrettent qu'on ait supprimé l'enseignement spécial. C'est, à leurs yeux, une des causes qui rendent difficile le recrutement des Collèges... Il faudrait citer toutes les pages de l'enquête » (22).

Ribot mentionne l'avis de l'Inspecteur du Jura, du Principal de Dôle, du Recteur de Bordeaux, des Académies de Caen, Chambéry, Clermont, Grenoble, Lille, Poitiers, du Recteur de Dijon et il conclut : « *Voilà, pris sur le vif, l'exemple le plus démonstratif de ce que produit une centralisation excessive, du mal que peuvent faire la manie de l'uniformité et notre propension à substituer aux expériences locales des conceptions théoriques qui ne s'adaptent pas toujours aux faits, ni aux exigences des populations* » (23).

En 1891, on a cru que l'enseignement primaire supérieur pourrait remplacer l'ancien enseignement spécial. C'est une erreur. « Il y a une partie de l'ancienne clientèle de l'enseignement spécial qui n'ira pas aux écoles primaires supérieures, ni aux écoles professionnelles. C'est à elle que nous devons songer » (24).

Comment y songer et quels remèdes apporter à l'enseignement moderne ? (25). Beaucoup réclament sa suppression : « La plupart des professeurs que nous avons entendus le demandent; la plupart aussi des Chambres de Commerce et un assez grand nombre de Conseils généraux en prendraient aisément leur parti. L'enseignement moderne leur inspire de vives inquiétudes » (26). Il ne faut, cependant, pas envisager cette solution. Il y a, dans l'hostilité témoignée à l'enseignement moderne, beaucoup d'exagération. Des hommes comme Lavisse, Boutroux, Darboux ont témoigné en sa faveur. La vraie question est la suivante : « *Comment peut-on, sans détruire*

(22) Chap. V, p. 22.
(23) Chap. V, pp. 24-25.
(24) Chap. V, p. 26.
(25) Chap. VI, *De l'avenir de l'enseignement moderne*, p. 26.
(26) Chap. VI, p. 26.

l'enseignement moderne, donner satisfaction aux Collèges et aux Chambres de Commerce qui réclament un enseignement plus pratique et de plus courte durée ? » (27).

La solution proposée est celle du système des *cycles*. L'élève pourra ne pas faire une scolarité complète. Déjà, dans la pratique, « sur 8.500 enfants qui débutent tous les ans en sixième moderne, il n'y en a pas 3.500 qui arrivent au terme de leurs études » (28). Le système des cycles vise à organiser des études suffisantes et formant un tout pour des élèves qui ne font que trois ou quatre ans d'études secondaires. En outre, le premier cycle aura une grande variété. Dans les Collèges, il se rapprochera de l'*enseignement primaire supérieur*. Dans les Lycées, il sera, suivant le caractère local, tantôt *plus général*, tantôt *plus pratique*. En troisième lieu, des enseignements, encore nettement insuffisants, malgré leur intérêt et leur utilité, comme les *langues vivantes* et le *dessin*, seront relevés. Enfin, et surtout, l'enseignement moderne s'efforcera d'être *bien lui-même, original et répondant à sa destination*.

« D'une manière générale, l'enseignement moderne doit surtout se garder d'être une pâle imitation de l'enseignement classique. Il doit être moderne, non seulement de nom, mais d'esprit, comme l'a demandé M. R. Poincaré. Pour cela, qu'il s'inspire, de plus en plus, de l'*esprit scientifique*. La science a introduit une conception nouvelle du monde, une manière nouvelle d'envisager la nature, l'homme lui-même et les grands faits sociaux et, pour tout dire, une philosophie nouvelle du développement de l'humanité. C'est cet esprit qui doit être l'âme de l'enseignement moderne. On lui reproche, avec raison, de n'avoir pas une physionomie assez tranchée. Placé, comme il l'est partout, à côté de l'enseignement classique, il subit trop son *attraction* » (29). Comme l'avait conçu V. Duruy et comme le demandent certaines Chambres de Commerce, il mériterait d'avoir quelques établissements à part.

S'il a un caractère plus marqué, s'il possède des cadres plus souples, s'il est davantage en rapport avec la vie locale, s'il tire parti de disciplines mieux organisées, l'enseignement moderne peut alors, sans inconvénient, avoir même durée et mêmes sanctions que l'en-

(27) Chap. VI, p. 28.
(28) Chap. V, p. 25.
(29) Chap. VI, p. 30.

seignement classique. Qu'on ne s'y trompe pas. Il a déjà forcé les portes de Polytechnique et de Saint-Cyr. Il est entré à l'École Navale. On ne peut plus lui contester le droit qu'il a « conquis ». « Au lieu de livrer bataille pour ses anciens privilèges, l'enseignement classique fera bien de regarder en face l'avenir et de se préparer à soutenir une concurrence qui ne laisse pas d'être assez menaçante » (30).

Ce n'est pas seulement en faveur de l'enseignement moderne que la réforme doit contenir un effort, mais aussi en faveur de l'enseignement classique (31). Ses effectifs ont diminué. « Dans les Lycées, il y a déjà une égalité numérique presque absolue entre le contingent annuel qui vient à l'enseignement classique et celui qui se dirige vers les études modernes » (32). En 1898, note Ribot, il est entré 2.913 élèves en sixième classique et 2.893 en sixième moderne. L'enseignement classique présente un trop grand nombre de « non-valeurs », « un trop grand déchet final » (33). Suivant une expression du P. Didon dans sa déposition devant la Commission d'enquête, les élèves du classique n'ont, souvent, que « l'illusion de leur supériorité ». Le déclin des études classiques et le fléchissement de leur clientèle sont une chose grave, car « l'enseignement classique », mis seulement à la portée d'une clientèle de curieux et de raffinés, ne sera plus ce qu'il a été jusqu'à ce jour, l'enseignement des classes moyennes, de la bourgeoisie et de tous les éléments jeunes et vigoureux qui, sortis de la démocratie, ont l'ambition de s'élever aux emplois supérieurs, aux fonctions dirigeantes dans notre société française. *C'est une révolution qui se prépare dans notre enseignement secondaire* (34).

Il faut donc trouver les moyens nécessaires pour que l'enseignement classique porte davantage sur ceux qui s'adressent à lui. Les *Instructions* de 1890 ont donné des indications pédagogiques précieuses et qu'il importe de mettre en usage quotidien, mais qui ne suffisent pas. Il convient, en outre, de prendre des mesures administratives permettant de donner plus de vie et un meilleur rende-

(30) Chap. VI, p. 31.
(31) Chap. VII, *Des dangers qui menacent l'enseignement classique et des moyens d'y remédier*, p. 32.
(32) Chap. VII, p. 32.
(33) Chap. VII, p. 33.
(34) Chap. VII, p. 35.

ment aux études classiques. D'abord, pourquoi ne pas renoncer à la *classe de deux heures* qui lasse l'attention et laisse improductive une partie notable du temps ? Il serait bon également de substituer au *système des classes* qui réclame la multiplicité des professeurs, l'émiettement des efforts et des responsabilités, le système des *cours* qui groupe plus judicieusement les élèves et leur permet d'avancer suivant leurs aptitudes et leurs progrès. Avec le système des classes, il faut qu'ils conduisent de front toutes les matières du programme; il faut aussi que des élèves entrés en même temps en sixième arrivent en même temps en rhétorique, sans qu'il soit tenu aucun compte des dispositions variées qu'ils ont pu manifester, au cours de la scolarité, et même des inégalités foncières qui les séparent. Le système des *cours* est, au contraire, un appel aux originalités vivantes et aux répartitions psychologiques, conforme à l'ordre des choses.

D'un autre côté, il est essentiel de faire tomber les barrières qui opposent, à la base, l'enseignement primaire élémentaire et l'enseignement secondaire et, tout le long des études, l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement moderne, d'une part, l'enseignement moderne et l'enseignement classique, d'autre part. Il y a, pendant toutes les années d'adolescence, une récupération de forces possible, au profit de tel enseignement ou de tel autre, suivant les résultats obtenus et les qualités révélées, récupération que le système des cloisons étanches ne permet pas de faire. Au lieu de traîner les non-valeurs de l'enseignement classique jusqu'en rhétorique, ne serait-il pas opportun, par l'adoption du *système des cours* et par des *passages* pratiqués entre enseignements divers, de fournir à ces éléments qui, souvent, sont médiocres parce qu'astreints à un enseignement qui ne leur convient pas, l'occasion de manifester ailleurs leurs aptitudes et leurs goûts ? Réciproquement, le moderne et le primaire supérieur ont d'excellents sujets qui, par une rectification de l'aiguillage scolaire, pourraient utilement aborder les études classiques, passer aisément d'un cours à un autre et recevoir une culture plus complète.

Enfin, des dispositions pédagogiques seraient à prendre. Ribot cite Lavisse qui faisait de la préparation professionnelle des professeurs l'élément principal de la réforme et de toute réforme. Il rappelle le mot de M. Jules Gautier, inspecteur de l'Académie de Paris, devant la Commission d'enquête : « On nous a tout appris, sauf la façon

de l'enseigner » (35). L'agrégation devrait faire une plus large part à la formation pédagogique des candidats. Le *stage* des professeurs est indispensable. L'École Normale ne doit pas être seulement « une école de hautes études, mais un véritable séminaire pédagogique. C'est de l'École Normale et des Universités que doit partir le mouvement de rénovation des études classiques » (36).

Si l'ensemble de ces vues passait dans la pratique, la question des programmes (37) perdrait de son acuité. « C'est l'uniformité, a dit M. R. Poincaré, qui entraîne la surcharge des programmes. C'est elle aussi qui crée leur instabilité » (38). La diversité des études permet, au contraire, de constituer des *types d'enseignement,* avec des *programmes* différents qui n'ambitionnent pas de grouper toutes les matières. Le difficile ou, plutôt, l'impossible est d'éviter la surcharge quand on veut maintenir toutes les matières dans un même enseignement. Le principe de diversité est donc le remède à la surcharge des programmes.

On peut même aller plus loin et constater que les types d'enseignement ne sont peut-être pas la solution la plus opportune ou, du moins la seule à envisager dans cet ordre d'idées. En Amérique, en effet, il existe un système plus souple que celui des types d'enseignement. C'est un système qui comporte, avec quelques matières fondamentales et obligatoires, des matières facultatives laissées au choix des élèves. En France comme en Allemagne, on offre deux ou trois types et le choix de l'élève est fait, une fois pour toutes. Il faudrait en venir à des *combinaisons* possibles, laissant une plus grande latitude aux élèves, et c'est ici que *le système des cours* réapparaît, dans l'esprit de la Commission, avec les avantages qu'il comporte. La rigidité du système des classes, des programmes et des examens est une seule et même rigidité : celle d'un *tout* constitué, du commencement des études jusqu'à la fin. Elle devrait faire place à un système plus souple possédant, non seulement la variété des types d'enseignement, mais encore, du moins dans une certaine mesure, celle de libres options.

Il ne faut pas redouter que cette organisation par laquelle on s'ef-

(35) Chap. VII, p. 39.
(36) Chap. VII, p. 40.
(37) Chap. VIII, *Les programmes,* p. 40.
(38) Cité par Ribot, chap. VIII, p. 40.

forcerait d'adapter la diversité de l'enseignement à celle des besoins sociaux et des aptitudes psychologiques risque d'aboutir à une sorte d'anarchie scolaire. « La tendance à l'uniformité sera toujours trop forte dans notre pays pour qu'on puisse s'inquiéter de voir dégénérer en confusion cette variété des programmes qui commence à s'imposer, en dépit de la centralisation et des règlements » (39). Au surplus, l'Administration supérieure serait informée des initiatives et des dispositions locales. Elle garderait son droit de contrôle, d'approbation ou d'objection. Ce qu'il faut surtout, pour rendre viable ce système, c'est l'autorité et le tact des proviseurs, c'est aussi la collaboration des professeurs. Mais la véritable unité n'est pas celle des programmes; c'est celle des personnes; c'est la convergence des efforts.

Quant au *baccalauréat* (40), il est entré dans les mœurs et devenu un symptôme de la psychologie collective. Étant convenu, par une sorte de fiction sociale, qu'il servait à la discrimination de l' « élite », il a été réclamé à l'entrée de toutes les carrières, toutes voulant faire partie de l'élite. Un ministre des finances ayant voulu, en 1895, admettre le baccalauréat moderne pour les candidats aux emplois des régies financières, rencontra une vive résistance de la part des administrations intéressées. Le baccalauréat est « un des contreforts du décret de Messidor sur les préséances » (41). Les familles y tiennent beaucoup, « dans un pays comme le nôtre, où les études primaires elles-mêmes sont suivies d'un examen, d'un *Certificat* délivré au nom du Ministre » (42). Pour tous, il traîne « un cortège d'illusions, de préjugés, d'idées fausses » (43). Pour l'enseignement libre, il est « une servitude et une garantie » (44).

Il est, et on ne peut songer à le supprimer. Il se reconstituerait sous d'autres formes. Il a, d'ailleurs, malgré ses défauts et malgré l'excessive portée sociale qu'on lui donne, sa réelle justification universitaire. Ribot rappelle que Jaurès a beaucoup insisté, dans sa déposition, sur la vraie nature du baccalauréat et sur le lien qu'il maintient entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

(39) Chap. VI, p. 29.
(40) Chap. IX, *Le baccalauréat*, p. 44.
(41) Chap. IX, p. 44.
(42) Chap. IX, p. 46.
(43) Chap. IX, p. 45.
(44) Chap. IX, p. 45.

La Commission se prononce donc en faveur du baccalauréat, mais avec quelques améliorations apportées au système existant. Elle ne conçoit pas des *types de baccalauréat*, mais un baccalauréat unique, avec options. Elle envisage, en outre, la participation des professeurs de l'enseignement secondaire au jury du baccalauréat. Elle souhaite enfin, sinon l'obligation réglementaire, du moins la généralisation pratique du *livret scolaire* qui a l'avantage de renseigner le Jury, non seulement sur les notes obtenues par l'élève pendant l'année écoulée, mais encore, chose également très intéressante, sur ses antécédents scolaires.

Les idées ainsi développées par Ribot sur l'autonomie des Lycées, l'autorité des proviseurs, la situation des répétiteurs, la collaboration du personnel enseignant, l'enseignement moderne et l'enseignement classique, le système des cycles, la préparation professionnelle des professeurs, le système des cours gradués remplaçant celui de classes, la diversité des programmes, les modalités du baccalauréat, sont comme le commentaire des *Conclusions* (45) adoptées par la Commission d'Enquête.

***

A vrai dire, d'une enquête aussi fertile en opinions, on pouvait tirer notamment sur l'enseignement classique et l'enseignement moderne, d'autres conclusions que celles de la Commission. C'est à quoi s'attachait Émile Bourgeois (46).

Non que E. Bourgeois s'insurgeât contre les conclusions de la Commission, ni qu'il proscrivît la diversité des études; au contraire, il était partisan d'une grande adaptation de l'enseignement aux besoins sociaux. Mais il pensait qu'une question devait dominer tout le débat, qu'il fallait commencer par le commencement et se demander, avant toute chose, quelle est la nature, le rôle, la destination de l'enseignement secondaire.

Nous avons vu que M. Malapert, dans son rapport à la *Société d'Enseignement supérieur*, posait également en ces termes ce que nous pourrions appeler la question préalable.

(45) *Conclusions adoptées par la Commission de l'Enseignement*, Enquête, t. VI, Introduction générale, p. 77.

(46) Emile Bourgeois, l'*Enseignement secondaire selon le vœu de la France*. Paris, Chevalier-Marescq, 1900.

Suivant E. Bourgeois, l'enseignement appelé secondaire, — qu'il s'agisse de l'enseignement classique ou de l'enseignement moderne — n'est pas, à proprement parler, un enseignement *secondaire*. Ce n'est pas un enseignement qui prépare, réellement, aux diverses fonctions sociales et aux emplois dont la Nation a besoin. C'est un enseignegnement qui prépare à l'enseignement supérieur. A l'origine, il était en relation avec l'enseignement supérieur; il y est toujours resté. L'organisation de l'Université, sous le Premier Empire, a encore resserré les liens séculaires qui unissaient l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur. Le baccalauréat qui se passait, sous le régime de 1808, devant la Faculté et après deux ans de stage à la Faculté, était « non pas un certificat d'études secondaires, mais un grade de Faculté » (47). « Dans l'esprit du fondateur, lycées, agrégés, baccalauréat, toutes les institutions de notre enseignement secondaire actuel ne sont pas de l'enseignement secondaire, mais de l'enseignement supérieur au premier chef, destiné à former des fonctionnaires » (48). En résumant l'histoire, on arrive à la conclusion suivante : « Collèges de l'Ancien Régime, Écoles centrales de la Révolution, Lycées de l'Empire ne constituaient pas un véritable enseignement secondaire, mais une préparation aux études supérieures » (49).

C'est tout ce passé, toute cette forte tradition qui pèsent sur l'enseignement secondaire — et de là, tout le mal. Lorsqu'on a créé l'enseignement *spécial*, celui-ci s'est trouvé « tiré » peu à peu, mais immanquablement, vers l'enseignement supérieur. Il a été posé comme secondaire; il a été considéré comme *classique* à sa manière; il a été couronné par un baccalauréat; la question de l'*équivalence* est venue, puis celle de *l'égalité des sanctions*; c'est, à des étapes successives, le même phénomène qui se développe; c'est la même pompe aspirante qui agit sur le moderne comme sur le classique. En bref, de par son histoire et de par la conception qui préside à son fonctionnement, l'enseignement secondaire, classique ou moderne, s'en va vers la conquête d'un parchemin et vers l'enseignement supérieur, vers les fonctions publiques et les professions libérales, mais il ne répond pas — et n'est pas fait pour répondre — aux besoins de la nation et aux exigences de la vie sociale contemporaine.

(47) E. Bourgeois, vol. cit., *Appendice*, p. 115.
(48) E. Bourgeois, vol. cit., p. 115.
(49) E. Bourgeois, vol. cit., p. 115.

Il y a là une *déviation* néfaste. Tout le problème est de savoir *ce qu'est* l'enseignement secondaire — et ce qu'il *doit être*. Si l'enseignement secondaire est la préparation à l'enseignement supérieur, il est beaucoup trop volumineux eu égard au service social qu'on attend de lui. Il y a trop de Lycées et Collèges et trop d'élèves dans ces établissements. L'organe est hypertrophié par rapport à la fonction. Dès les débuts de l'enseignement secondaire, Richelieu avait aperçu cette anomalie et l'avait dénoncée. Napoléon partageait le même sentiment. « C'est un fait remarquable à retenir que Richelieu et Napoléon se soient accordés à nous indiquer le nombre auquel on devrait les ramener, une quarantaine » (50). Les hommes d'État ne sont pas seuls à penser ainsi et E. Bourgeois cite l'abbé Fleury, le président Rolland, nombre de publicistes à la veille de la Révolution. Le problème est donc « très ancien » (51). Il y a longtemps qu'on fait fausse route.

Au cours du XIX[e] siècle, la situation s'est aggravée. Comme il n'existait rien entre l'école primaire et l'enseignement « secondaire », les différents régimes politiques créaient toujours davantage des Lycées et des Collèges. « La Monarchie de Juillet en ajoute 18 aux 36 de l'Empire — une moitié en plus. La pente est fatale : le Second Empire en ajoute 27, la République depuis 1870 : 31. Nous sommes à 116, c'est-à-dire autant pour la France que pour l'Empire tout entier en 1810, de l'Elbe au Tibre » (52). La vanité de la classe moyenne s'est trouvée satisfaite, non les intérêts de la nation. Car en drainant ainsi une clientèle, de plus en plus nombreuse, vers l'enseignement secondaire, le baccalauréat et l'enseignement supérieur, on préparait, par un système d'enseignement qui ne convenait qu'aux aspirants à l'enseignement supérieur, une quantité de diplômés et de fonctionnaires, mais on n'avait pas égard aux activités productrices de la nation. On demandait, en réalité, à l'enseignement « secondaire » ce qu'on ne pouvait pas attendre de lui.

En définitive, l'enseignement nommé « secondaire » et traditionnellement voué à la préparation de l'enseignement supérieur, n'était pas, à vrai dire, un enseignement *secondaire*, c'est-à-dire un enseignement susceptible de répondre, *après l'enseignement primaire et en dehors*

(50) E. Bourgeois, vol. cit., p. 131.
(51) E. Bourgeois, vol. cit., p. 109.
(52) E. Bourgeois, vol. cit., pp. 118, 119.

de l'enseignement supérieur, aux besoins du pays. L'enseignement appelé secondaire est fonction de l'enseignement supérieur. Or, selon E. Bourgeois, on aurait dû réserver le nom de secondaire à un enseignement prenant la suite de l'enseignement primaire et s'adressant, non pas à la minorité des élèves qui se destinent à l'enseignement supérieur, mais à la majorité des élèves qui songent à remplir une carrière dans le commerce, l'industrie ou l'agriculture. L'enseignement qu'E. Bourgeois conçoit comme secondaire serait fait pour l'ensemble, non pour quelques-uns. L'erreur a été d'appeler l'ensemble à un enseignement particulier qui ne valait que pour quelques-uns. On a donc été conduit à développer matériellement, par le nombre des établissements, des professeurs et des élèves, un enseignement qui n'avait de *secondaire* que le nom; mais, pendant ce temps, on négligeait de créer ce qui eût été réellement l'enseignement secondaire. « C'était fatal. Beaucoup de Lycées, de Collèges, beaucoup d'écoles primaires, pas d'enseignement secondaire proprement dit » (53).

Un jour, on eut la possibilité de combler la lacune dont souffrait le pays. C'est à partir de 1823, lorsque les *Tablettes Universitaires* ouvrirent un concours sur la question. Cousin voulut bien créer un enseignement *intermédiaire* qui eût été *secondaire*. Il parlait de Collèges *secondaires intermédiaires*. Or, la loi de 1833 fondait les écoles primaires supérieures. L'enseignement secondaire subsistait, vivait et croissait de son côté. D'une part, l'enseignement primaire supérieur, rattaché à l'enseignement primaire; d'autre part, l'enseignement secondaire, rattaché à l'enseignement supérieur. Entre les deux, un fossé. « Si bien qu'après avoir aperçu le vrai problème, on ne le résolvait pas » (54).

Salvandy, V. Duruy et leurs successeurs ne l'ont pas résolu davantage. Ils n'ont pas levé l'équivoque qui pèse sur le mot *secondaire*. Ils n'ont pas fait l'enseignement, véritablement secondaire, qui aurait suivi l'enseignement primaire et qui aurait attiré la grande majorité des enfants de la nation. Ils ont créé un enseignement *d'étiquette* secondaire et dont la suprême ambition devait être de devenir secondaire au même titre et de la même manière que son prédécesseur, l'enseignement classique. Ce fut un moyen nouveau de satisfaire,

(53) E. Bourgeois, vol. cit., p. 119.
(54) E. Bourgeois, vol. cit., p. 116.

à moindres frais, la vanité sociale. Ce fut un mode de recrutement complémentaire de bacheliers et de candidats à l'enseignement supérieur. Le remède est de constituer un enseignement franchement secondaire et de détacher cet enseignement secondaire de l'enseignement préparatoire au baccalauréat et à l'enseignement supérieur.

On se plaint du baccalauréat, dit E. Bourgeois, — et il rappelle les vives critiques de Cournot, de Lavisse, de Bersot; mais, ajoute-t-il, « s'il y avait, en France, un véritable enseignement secondaire, il n'y aurait pas de question du baccalauréat. Le baccalauréat est un grade d'enseignement supérieur » (55). La crise de l'enseignement « secondaire » est celle d'un enseignement qui a grossi plus que sa fonction ne le lui permettait; la crise d'un enseignement qui a trouvé des modes intellectuels anciens ou nouveaux, pour pousser ses effectifs dans une voie qui n'était pas la leur; la crise d'un enseignement qui a constamment accru sa clientèle, mais qui n'a pas servi ses intérêts — ou, plus exactement, qui a cru que les intérêts des uns étaient les intérêts de tous. Le remède ? E. Bourgeois l'indique à la fin de sa déposition devant la Commission d'Enquête, en réclamant ce qui n'existe pas : « Un enseignement secondaire enfin ! » (56).

*
**

Après la clôture des travaux de la Commission, E. Bourgeois approuvait vivement la méthode d'information qui avait fait consulter les Conseils généraux, les Chambres de Commerce, les hommes d'affaires et il tirait de cet ensemble de témoignages, une synthèse à laquelle il donnait comme titre l'*Enseignement secondaire selon le vœu de la France*.

Une impression générale se dégage du dépouillement de toutes ces opinions. On entend les mêmes éloges à l'égard de l'enseignement classique et les mêmes objections vis-à-vis de l'enseignement moderne. Mais, à y regarder de plus près, les jugements se nuancent et les positions se précisent. L'hommage rendu à l'enseignement classique est assez naturel. Il émane d'hommes qui ont reçu cet enseignement et qui, pour la plupart, entendent réagir contre les conclusions énoncées, l'année précédente, par Jules Lemaître. Toutefois,

(55) E. Bourgeois, vol. cit., p. 125.
(56) E. Bourgeois, vol. cit., p. 140.

les mérites de l'enseignement classique ayant été rappelés, on s'accorde aussi, très généralement, à contester « que le moyen de soutenir ces études ou d'en recueillir le vrai profit, soit de les distribuer à profusion, sous la forme d'une préparation factice aux baccalauréats, à des enfants incapables de les suivre. Ce n'est pas au nombre des candidats entraînés en masse vers les écoles et les fonctions publiques qu'elle (la France) mesure la valeur de cette culture classique » (57).

Pour l'enseignement moderne, il n'est point le remède qu'on espérait. Il constitue, en réalité, « un second enseignement classique qui n'est qu'un *décalque*, une *doublure*, une *copie inférieure* de l'éducation gréco-latine » (58). L'enseignement primaire supérieur de Guizot et l'enseignement spécial de Duruy valaient mieux : « Ces enseignements retenaient moins longtemps les enfants à l'école et ne faisaient pas d'eux des bacheliers » (59). Voilà pourquoi les Conseils généraux, les Chambres de Commerce et les hommes d'affaires ont été, dans l'ensemble, sévères pour l'enseignement moderne : il s'attachait, à l'enseignement moderne, une déception.

En résumé, l'enseignement classique ayant sa fin suffisamment déterminée et ne pouvant convenir à tous, l'enseignement moderne ayant échoué, il y a lieu de tenir compte de la double leçon de l'expérience qui est celle-ci: d'une part, une trop grande partie de la clientèle scolaire se dirige vers le classique; d'autre part, le moderne lui-même dévie vers le classique. Dans ces conditions, il faut constituer le véritable enseignement secondaire. « Il faut, jusqu'à un certain âge, réunir toute la jeunesse des classes moyennes autour d'un même enseignement, suffisant pour servir de base à toutes les études ou carrières, pour ne détourner d'aucune, par vanité ou autrement : il faut un *véritable enseignement secondaire* plus court que nos études actuelles, qui ne soit exclusivement ni une préparation aux études d'enseignement supérieur, aux Facultés, aux grandes Écoles, ni une éducation primaire professionnelle » (60).

Tel serait l'enseignement secondaire « selon le vœu de la France ». E. Bourgeois regrette que le président de la Commission d'enquête n'ait peut-être pas attaché toute l'importance désirable aux avis énon-

(57) E. Bourgeois, vol. cit., p. 103.
(58) E. Bourgeois, vol. cit., p. 67.
(59) E. Bourgeois, vol. cit., p. 104.
(60) E. Bourgeois, vol. cit., p. 104.

cés par les Assemblées ou les Compagnies provinciales. Les rapports des Chambres de Commerce, par exemple, occupent environ 200 pages de l'enquête totale et, cependant, ils n'ont guère fourni que la matière d'une phrase : « L'enseignement classique a partout des défenseurs convaincus: les Chambres de Commerce des grandes villes se sont énergiquement prononcées en sa faveur » (61). En réalité, c'est toute une tendance constructive qui apparaît à travers la consultation des Conseils généraux, des Chambres de Commerce et des hommes d'affaires — et cette tendance, E. Bourgeois s'est appliqué à la définir.

***

Avec des méthodes différentes, M. Malapert et E. Bourgeois arrivent à des conclusions qui ne sont pas très éloignées les unes des autres.

Tous deux posent la même question : Quelle est la nature de l'enseignement secondaire ? Qu'est-ce que l'enseignement secondaire ?

M. Malapert applique la méthode *philosophique*. Il définit l'enseignement secondaire par l'*idée* de l'enseignement secondaire, par l'esprit qui l'anime, par les qualités d'observation et de réflexion, de jugement et de finesse qu'il doit développer, en un mot par la culture propre à l'enseignement secondaire.

E. Bourgeois applique la méthode *historique*. Il définit l'enseignement secondaire par la place qu'il doit occuper dans l'ensemble des institutions scolaires. Il consulte le passé, saisit la déviation subie par l'enseignement secondaire et montre comment l'enseignement « secondaire », tiré de plus en plus vers l'enseignement supérieur, cesse, de plus en plus, d'être secondaire et de répondre à la fonction scolaire et sociale qui eût dû être la sienne.

M. Malapert fait une analyse conceptuelle; E. Bourgeois, une analyse institutionnelle.

Mais, à partir de l'idée, le philosophe rejoint, peu à peu, les faits et ne fait pas profession de les ignorer. Il montre, en effet, comment l'*idée* de l'enseignement secondaire s'est trouvée, peu à peu contra-

(61) A. Ribot, *La réforme de l'Enseignement secondaire*. Paris. Colin, 1899, cité par E. Bourgeois, *ibid.*, p. 49.

riée, jusqu'à imprimer à l'enseignement secondaire une *déviation*, celle-là même que signale E. Bourgeois.

M. Malapert ne termine pas, comme le fait très nettement E. Bourgeois, par la nécessité d'opérer, dans l'enseignement secondaire, un *redressement* qui le remette à sa place, dans la véritable voie qui est la sienne, séparé de l'enseignement supérieur et relié à l'ensemble des besoins sociaux.

Cependant, à défaut de cette révolution scolaire, le système des types et des sous-types auquel s'arrête M. Malapert est peut-être le moyen terme le plus convenable et le plus opportun pour donner satisfaction à la thèse même d'E. Bourgeois.

Ce système offre, en effet, la possibilité de constituer ou de perfectionner un enseignement secondaire mis au service des besoins sociaux. La diversité de l'enseignement secondaire est la solution susceptible de répondre aux justes préoccupations d'E. Bourgeois. Si l'enseignement secondaire a subi une déviation, s'il s'est trop rapproché de l'enseignement supérieur, c'est dans la diversité des études qu'on peut encore trouver le moyen de l'approprier davantage à la vie réelle, au caractère local, aux aptitudes psychologiques. C'est en vue de cette appropriation que l'on conçoit et les options multiples et le système des *cycles* et celui des *cours gradués* et l'autonomie des établissements et, enfin, l'ensemble des mesures proposées à la fois par le *Congrès de l'Enseignement secondaire*, par la *Société d'Enseignement supérieur* et par la *Commission d'Enquête*.

Sans doute, interprétant la thèse d'E. Bourgeois, pourrions-nous dire que, même après la réforme, l'enseignement secondaire, continuant à conduire au baccalauréat, continuera à être sollicité par l'enseignement supérieur; il préparera donc toujours aux fonctions publiques; il délivrera ou travaillera toujours à la délivrance des diplômes; il formera toujours des avocats, des fonctionnaires, des médecins; il ne cessera d'en grossir le nombre et, en définitive, il suscitera, par là même, une aggravation du problème social. Il fabriquera des bacheliers sans emploi ou des bacheliers mal employés.

C'est là le risque, assurément, que crée la liberté et que la diversité de l'enseignement secondaire n'évite pas nécessairement, si même elle donne la possibilité d'y parer. Nombre des mesures que nous avons passées en revue sont faites pour échapper à ce risque et pour adapter l'enseignement secondaire aux réalités sociales.

La vérité est qu'on peut retourner la thèse d'E. Bourgeois contre

son auteur et dire : l'enseignement secondaire est né de l'enseignement supérieur et ne s'en est jamais séparé; il en a toujours été le vestibule. Que si, par la suite, cet enseignement, le seul organisé autour de traditions solides, s'est développé, s'il a drainé une clientèle de plus en plus vaste, il n'a fait qu'obéir à sa loi interne. Car, à l'origine, quand les Collèges supplantaient la Faculté des Arts, ils élargissaient déjà la base de recrutement de l'enseignement classique; ils dépassaient la société cléricale et, si nous osons risquer le terme, ils socialisaient déjà l'enseignement. Et plus tard, ils formaient l'honnête homme qui n'est ni le « clerc », ni même le « docte », mais un *type social*. Au cours du temps, il a toujours gardé ses attaches avec l'enseignement supérieur; mais il s'est toujours également inséré dans le milieu social, ou, du moins, il s'y est toujours efforcé. Il a donc toujours connu ces deux tendances et ses embarras eux-mêmes sont venus de ce que, plus ou moins heureusement d'ailleurs, il a voulu répondre à sa double fonction.

Pendant longtemps, cette double fonction a été remplie sans heurt. Le baccalauréat était à la fois la condition requise pour les études supérieures — un grade d'enseignement supérieur, comme le dit E. Bourgeois — et le titre de l'homme cultivé. C'est même de là qu'est venu le crédit social du baccalauréat et les exagérations auxquelles il a donné lieu... Mais ce qui nous paraît essentiel, c'est que ce grade d'enseignement supérieur n'était nullement l'apanage d'un spécialiste, mais un témoignage de culture socialement recherché. L'éducation littéraire et, particulièrement, *le latin, formaient le contenu commun du grade d'enseignement supérieur et du type social de l'homme cultivé*. Dès lors, que l'enseignement secondaire préparât à l'enseignement supérieur ou qu'il préparât à une formation socialement considérée comme désirable, il préparait à une seule et même chose. Il remplissait une double fonction, mais il la remplissait sans peine, parce que cette double fonction était intérieurement unifiée. Fonction strictement universitaire, fonction plus largement sociale : l'enseignement secondaire était l'organe des deux.

Les difficultés commencèrent le jour où les deux fonctions de l'enseignement secondaire, et plus particulièrement peut-être sa fonction sociale, devinrent plus complexes qu'elles n'étaient jusque là. Nous disons les *deux fonctions*, car toutes deux gagnèrent en complexité; les deux fonctions de l'enseignement secondaire, la fonction universitaire et la fonction sociale, se sont constamment aggravées, parce

que l'Université, d'une part, la société, de l'autre, se trouvaient réclamer toujours davantage de l'enseignement secondaire.

La fonction universitaire, c'est-à-dire la préparation à l'enseignement supérieur, est devenue, en effet, plus complexe qu'auparavant, du fait des progrès de la science et de la complexité accrue de l'enseignement supérieur lui-même. Quand l'enseignement secondaire s'est constitué, les Universités comptaient quatre Facultés: la Faculté des Arts, la Faculté de Droit, la Faculté de Médecine, la Faculté de Théologie. Il n'y avait pas de Faculté des Sciences. Mais, bien qu'exclu des Universités retardataires, le mouvement scientifique n'en existe pas moins, aux XVII[e] et XVIII[e] siècles. Lorsque le Premier Empire fonde l'Université, il crée des Facultés des Lettres et des Facultés des Sciences. Pour rester en liaison avec l'enseignement supérieur, l'enseignement secondaire doit désormais donner une culture scientifique. Et c'est, précisément, le moment où l'enseignement secondaire est fortement soudé à l'enseignement supérieur. C'est le moment même où le baccalauréat est décrété grade de l'enseignement supérieur.

Plus tard, lorsque, en 1847 avec Salvandy, en 1852 avec Fortoul, se pose la question de l'organisation de l'enseignement scientifique dans les établissements secondaires, c'est la Faculté des Sciences qui donne le branle. C'est Dumas qui se trouve à l'origine des tentatives ou des initiatives de 1847 et de 1852. La résistance même que lui opposent les proviseurs de Paris justifie notre manière de voir. Les proviseurs ont beau invoquer que l'enseignement scientifique est assuré dans les Lycées et Collèges: la Faculté des Sciences demande des améliorations, fixe les programmes, définit les méthodes. Le mouvement part de la Faculté des Sciences et c'est normal : les Lycées et Collèges ont pour fonction la préparation à l'enseignement supérieur et l'enseignement supérieur pose les conditions de cette préparation.

Mais qu'est-ce à dire, sinon que la fonction de préparation de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur se trouve rendue plus lourde et plus variée ? Le temps est loin, désormais, où les Collèges du XVII[e] siècle absorbaient la Faculté des Arts et s'identifiaient avec elle. Il y a, maintenant, une Faculté des Lettres et une Faculté des Sciences, distinctes l'une de l'autre et, d'autre part, un enseignement secondaire distinct de l'enseignement supérieur. La fonction de l'enseignement secondaire est restée la même, elle consiste toujours à

préparer à l'enseignement supérieur; mais cette fonction est plus difficile à remplir qu'autrefois. A une similitude poussée jusqu'à l'identification, a succédé une différenciation progressive. Il n'y a pas déviation dans la fonction de l'enseignement secondaire; il y a continuité, mais aggravation et devoirs nouveaux. L'organisme universitaire tout entier est devenu plus complexe : à la complexité accrue de l'enseignement supérieur, répond la complexité accrue de l'enseignement secondaire.

Par ailleurs, l'enseignement secondaire formait l'honnête homme par l'humanisme gréco-latin, et l'honnête homme était le type représentatif d'une société. Mais voici que la pénétration de la vie sociale par la science, le développement des techniques, la multiplication du nombre des professions, l'économie élargie amenait cette conséquence que le spécialiste primait l'honnête homme ou que l'honnête homme, s'il entendait encore vivre et faire bonne figure, était obligé de s'ouvrir à une culture qui, au XVII[e] siècle, lui demeurait, très généralement, extérieure. L'honnêteté mondaine du XVII[e] siècle n'était plus qu'ignorance, au XIX[e]. Car si l'honnête homme du XVII[e] siècle pouvait, tour à tour, s'appeler Descartes, Fermat ou Pascal, il s'appelait aussi, beaucoup plus souvent, Méré; il n'entendait pas qu'une demi-droite fût divisible à l'infini et il ironisait sur le monde des infiniment petits.

Au XIX[e] siècle, deux phénomènes se produisent, sous la pression de la science et de ses applications: l'un, qui tend carrément à substituer le spécialiste à l'honnête homme; l'autre, qui tend à renouveler l'honnête homme, *à augmenter sa surface de contact avec la vie*. D'une manière comme de l'autre, le *type social change*. Et comme l'enseignement secondaire a toujours eu en vue la formation de ce type social, comme la faveur même dont il est l'objet lui en fait une obligation, il s'efforce à suivre le type social dans ses transformations. Ici encore, il continue à remplir sa fonction; mais, ici encore, la tâche est devenue de plus en plus difficile. On dirait que l'enseignement secondaire, chargé de missions commodes au début, connaît le tourment de rester fidèle à ses missions qui, elles, gagnent sans cesse en exigences.

Au début, tout était réuni dans le même organe universitaire, le Collège, et la fonction était à la fois simple et multiple. Préparer à l'enseignement supérieur ? Le Collège était lui-même, aux lieu et place de la Faculté des Arts, l'enseignement supérieur. Préparer

l'honnête homme ? La préparation de l'honnête homme ne réclamait pas de modalités spéciales. Tout était fait du même coup et l'on pouvait dire : *Multum, non multa.* Mais le temps travailla contre cette heureuse simplicité des choses. L'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur se dédoublèrent, en restant reliés. L'enseignement secondaire s'ouvrait donc sur un enseignement supérieur, autonome et diversifié. Il prit à tâche de s'élever jusqu'à cette complexité. D'un autre côté, la vie sociale s'emplissait de facteurs scientifiques et d'activités diverses. L'enseignement secondaire prit à tâche de ne pas renoncer à son rôle et de se prêter à cette vie sociale en mouvement. Alors, sa double fonction, universitaire et sociale, resta ce qu'elle était et ce fut son honneur de la maintenir; mais ce qui était, autrefois, un organe simple devenait un organisme complexe. Au caractère bi-fonctionnel de l'enseignement secondaire, succédait un caractère multi-fonctionnel.

Il n'y a pas eu « déviation », mais accroissement dans le sens de la complexité. C'est l'enseignement supérieur, d'une part, qui est devenu plus complexe; c'est, d'autre part, la vie sociale : ayant sa justification à la fois par rapport à l'enseignement supérieur et par rapport à la vie sociale, l'enseignement secondaire ne pouvait, lui aussi, qu'évoluer vers la multiplicité et la complexité.

Du simple au complexe, du parcellaire à l'organique : c'est la formule générale de tout développement institutionnel. C'est la formule de la vie dont le degré d'évolution se mesure au degré de complexité. C'est, comme le montrait Durkheim à peu près à l'époque même dont nous nous occupons, la formule de la solidarité qui va de la solidarité mécanique à la solidarité organique, de la solidarité par similitudes à la solidarité par différences, de la solidarité par l'uniforme à la solidarité par le multiforme. C'est la formule de l'éducation qui n'a pas, à la fin du XIX^{e} siècle et au début du XX^{e} siècle, le même contenu, les mêmes éléments intérieurs et les mêmes rapports entre ces éléments intérieurs, qu'au XVII^{e} siècle ou qu'au début du XIX^{e}.

Entre le Lycée de 1802 et celui dont nous allons maintenant franchir le seuil, le Lycée de 1902, il y a cette différence de complexité, de structure et de coefficient d'organisation. Le travail préparatoire à la réforme de 1902 nous a fait prendre conscience du processus de complexité croissante de l'enseignement secondaire. Il y a eu beaucoup moins déviation fonctionnelle que développement fonctionnel

normal. Ce n'est pas de la maladie, c'est de la croissance — et nous accordons bien que la croissance fatigue. Ce qui nous paraît certain, c'est que les suggestions et propositions faites de tous côtés, en 1899, — types et sous-types d'enseignement, cycles successifs, cours gradués, possibilités d'option, collaboration des catégories multiples du personnel, autorité du chef d'établissement, autonomie des Lycées — ont pour objet d'assurer, d'une part, la diversité et la souplesse, d'autre part, l'unité organique de l'enseignement secondaire.

Diversité et souplesse, dans une unité organique ; ce sera la formule de la réforme de 1902.

CHAPITRE III

LA RÉFORME DE 1902

La Commission d'Enquête avait rempli sa mission. L'accomplissement de la réforme incombait au Gouvernement : « L'œuvre d'une Commission d'Enquête, disait Ribot au début de son rapport, n'est pas de faire elle-même les réformes dont elle voit et dont elle montre la nécessité. Au Gouvernement, il appartient d'étudier les réformes dans leurs détails et de ménager les transitions nécessaires... Notre tâche a consisté à dégager les conclusions de l'ensemble de l'enquête. Avant de vous les communiquer, nous avons conféré avec M. le Ministre de l'Instruction publique... Nous avons eu la bonne fortune de constater que, sur beaucoup de points essentiels, nous étions d'accord avec lui » (1).

L'accord entre la Commission et le Ministre résultait, en effet, d'une lettre (2) adressée, aux premiers jours de janvier 1902, par M. Georges Leygues, Ministre de l'Instruction publique, à M. Ribot, Président de la Commission de l'Enseignement.

La première partie de cette lettre traite du *régime des lycées* — budget, proviseurs, répétiteurs — et la seconde contient les principales dispositions à inclure dans le nouveau plan d'études.

Les études sont divisées en deux cycles. Le premier cycle dure quatre ans, de l'entrée en sixième à la fin de la troisième. Il comprend deux sections : l'une, section A, donne un enseignement avec latin; l'autre, section B, un enseignement sans latin. A partir de la classe de quatrième, commence, pour les élèves de la section A qui le désirent, un enseignement facultatif du grec.

Le second cycle — classes de seconde et de première — s'ouvre sur quatre sections : une section A — latin-grec — pour les élèves qui ont commencé l'étude du grec dans la classe de quatrième A du premier cycle et qui continuent cette étude dans les classes du second cycle; une section B — latin-langues — pour les élèves de la sec-

(1) Enquête, t. VI, *Rapport général*, p. 3.
(2) *Revue Internationale*, 1902, t. XLIV, p. 556 et suiv.

tion A du premier cycle qui, n'ayant pas fait de grec en quatrième ou l'abandonnant en seconde, désirent allier à la culture latine une culture moderne par les langues vivantes; une section C — latin-sciences — pour les élèves de la section A du premier cycle qui, n'ayant pas fait de grec en quatrième ou l'abandonnant en seconde, désirent allier à la culture latine une culture moderne par les sciences; une section D — sciences-langues — pour les élèves qui ont suivi, depuis la sixième, un enseignement sans latin, dont les sciences et une langue vivante ont été, durant le premier cycle, avec le français, les éléments fondamentaux : à partir de la seconde, ils auront à étudier une deuxième langue vivante.

Ainsi, les élèves de la section A du premier cycle ont le choix entre trois sections du second cycle : la section latin-grec, la section latin-langues, la section latin-sciences; et même ils ont le choix entre les quatre sections du second cycle, car ils peuvent, au besoin, abandonner en seconde l'étude du latin et la remplacer par l'étude d'une deuxième langue vivante. Il va sans dire que, dans ce cas, ils auraient à fournir un effort particulier pour la partie scientifique, le même effort que leurs condisciples de la section C. Quant aux élèves de la section B du premier cycle, ils continuent normalement leurs études dans la section D du second cycle.

Telle est l'économie générale du nouveau plan d'études : deux cycles, dont le premier comporte deux sections et le second, quatre.

Les classes de mathématiques élémentaires et de philosophie sont elles-mêmes divisées en classes de Mathématiques A et B et de Philosophie A et B; mais ici la distinction a une moindre importance. En effet, tous les cours essentiels, portant sur des matières d'interrogation obligatoire au baccalauréat, sont communs à la classe de Mathématiques A et à celle de Mathématiques B, comme à la classe de Philosophie A et à celle de Philosophie B. La dénomination A et B signifie seulement que les élèves peuvent suivre des conférences facultatives de latin-grec ou de langues vivantes.

Si nous considérons l'ensemble de ce plan, nous y trouvons bien, par les cycles successifs et les sections multiples, par les possibilités d'option offertes aux élèves, le caractère que l'on avait entendu donner à la réforme de 1902.

Mais, en même temps et comme contre-partie à cette institution de la diversité scolaire, il importait de songer au fonctionnement de l'ensemble et à la composition organique de l'enseignement secon-

Economie générale du régime de 1902.

Arrêté du 31 mai 1902. — Cycles et Sections.

SECOND CYCLE			
PHILOSOPHIE A	PHILOSOPHIE B	MATHÉMATIQUES A	MATHÉMATIQUES B
1re A	1re B	1re C	1re D
2e A Latin-Grec	2e B Latin-Langues	2e C Latin-Sciences	2e D Sciences-Langues
PREMIER CYCLE			
Grec (fac.)	3e A		3e B
Grec (fac.)	4e A		4e B
	5e A		5e B
	6e A		6e B

daire. Il ne fallait pas se borner à créer des enseignements hétérogènes et juxtaposés. A cet égard, la lettre de M. Georges Leygues prévoit l'*égalité de sanctions au baccalauréat*, l'*unité de grade* et enfin l'*unité de l'enseignement.*

Comment assurer l'unité de l'enseignement par des sections multiples ? Comment réaliser l'unité dans la diversité ? C'était là, à vrai dire, le problème le plus délicat que les réformateurs avaient à résoudre.

« *Affirmons*, disait à ce sujet M. Georges Leygues, *l'unité fondamentale, l'orientation commune des études secondaires en abolissant les dénominations de classique et de moderne* qui ne peuvent que perpétuer une rivalité funeste et *disons que tout enseignement secondaire digne de ce nom doit être à la fois classique et moderne* » (3).

Tout tient, en effet, dans ces affirmations au regard des auteurs de la réforme. Bien plus, la double évolution de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne, telle que nous l'avons analysée, aboutit à ces affirmations et à cette idée que tout enseignement secondaire digne de ce nom doit être à la fois classique et moderne. Ce sera pourtant le point le plus difficile à expliquer ou à faire admettre. Toutes les directives pédagogiques contenues, soit dans les déclarations les plus autorisées des promoteurs de la réforme, soit dans les *Instructions* officielles, soit dans les recommandations des Inspecteurs généraux, y seront consacrées. Là se placera le débat dominant : *Comment obtenir l'unité interne d'un enseignement diversifié ?*

M. Georges Leygues terminait sa lettre en marquant son accord avec la Commission sur d'autres sujets, tels que l'enseignement des langues vivantes, les inspections, la préparation professionnelle des maîtres, la classe de 1 heure.

Les 12 et 13 février 1902, une discussion parlementaire se produisait sur la réforme dont la Chambre adoptait le principe le 14 février. Les arrêtés relatifs au plan d'études, aux horaires et au baccalauréat sont du 31 mai 1902.

***

Dans le discours qu'il prononçait, le 26 novembre 1902, à l'ouverture du Conseil Académique de Paris, L. Liard, l'un des inspirateurs

(3) *Revue Internationale, ibid.*, p. 562.

de la réforme, présentait les principaux caractères du nouveau plan d'études, en dégageait l'esprit et s'attachait à faire ressortir comment l'unité de l'enseignement secondaire pouvait être sauvegardée dans la diversité nécessaire des études (4).

Assurément, il ne saurait y avoir d'unité au sein du disparate et du contradictoire. Si donc on conçoit la diversité comme un antagonisme ou comme une séparation absolue entre des éléments hétérogènes, on ne peut pas aboutir à une unité réelle. Mais le plan d'études n'a pas institué une diversité de ce genre. La diversité de l'enseignement doit être entendue comme une possibilité de *combinaisons diverses* des deux anciens modes de culture, la culture classique et la culture moderne.

En effet, ces deux formes de culture, l'une littéraire, l'autre scientifique, avaient chacune des avantages, mais aussi, dans l'état de séparation où elles se trouvaient, des inconvénients. La vérité est qu'aucune de ces deux cultures, considérée et pratiquée à l'exclusion de l'autre, ne peut suffire à une éducation complète de l'esprit. L'idéal serait de les unir; mais on aboutirait alors à des programmes encyclopédiques. Ce qu'il faut, par conséquent, c'est *les combiner par des groupements divers de matières* et, précisément, on a travaillé dans ce sens.

Sans doute, rien n'est parfait parce que rien n'est théorique. Et que ces combinaisons de matières aient été parfois l'objet de concessions réciproques entre spécialistes et de « compromis entre des exigences rivales », la chose est possible. Malgré tout, de ces sections diverses doit sortir, car il le faut, une valeur éducative qui assurera partout l'unité de l'enseignement secondaire. Partout, en effet, l'enseignement sera fondé dans la réalité des choses, approprié aux aptitudes psychologiques des élèves, aux besoins sociaux, au temps où nous vivons, au milieu donné, à l'intérêt national enfin, dans un monde en pleine activité, en transformation, en concurrence.

L'adaptation de l'enseignement secondaire au monde pour lequel il est fait et pour lequel il prépare la jeunesse, sera le principe d'unité de cet enseignement. Les sections peuvent être diverses par des combinaisons variées de leurs éléments constitutifs; mais ces combinaisons variées n'empêchent pas, suivant le mot de G. Leygues, une

(4) *Instructions* concernant les programmes de l'Enseignement secondaire (garçons et filles). Paris, Delagrave, 1911, p. 1.

orientation commune des études vers l'intelligence des choses contemporaines.

« Les âges classiques, disait en terminant Liard, qui furent grands, mais d'une autre grandeur, n'ont connu rien de pareil. On peut regretter que les temps soient changés, regretter aussi les vies doucement coulées au charme des belles choses. Ces vies-là, bien peu les connaîtront maintenant. Il faut agir, sous peine de dépérir; il faut affronter les courants, sous peine d'être laissé au rivage, comme une épave. Aussi, un enseignement national qui ne serait pas résolument moderne par la substance et par l'esprit ne serait-il pas simplement un anachronisme inoffensif : il deviendrait un péril national » (5).

D'une manière plus concise encore, Liard exprimait la pensée directrice de la réforme de 1902 en ouvrant, deux ans plus tard, au Musée pédagogique, une série de conférences consacrées à l'enseignement des sciences : « Ce pays, disait-il, qui est surtout de génie idéaliste et déductif, a besoin d'un grand bain de réalisme » (6).

C'est sous le signe du réalisme que doit être placée la réforme de 1902. Non qu'il s'agisse de renoncer à l'idéalisme : il importe cependant de renoncer à une certaine dialectique idéaliste, à un mouvement de pensée qui part des concepts pour retrouver les faits et qui met sa confiance dans cette démarche déductive de l'esprit. L'idéalisme n'a de prix, suivant les hommes qui ont présidé à la réforme de 1902, qu'à la condition de partir, au contraire, de l'observation des faits pour s'élever graduellement à la considération des idées générales. Culture générale, oui; car seule, elle est explicative et porteuse d'intelligence, mais culture générale nourrie de choses et qui a commencé par s'alimenter aux sources du réel. C'est, en somme, la critique des notions toutes faites et de l'*a priori* qui s'introduit dans l'enseignement, comme elle s'est introduite dans la méthode expérimentale des sciences et dans le progrès de la philosophie.

⁂

Dès lors qu'on pénètre ainsi, à la suite de Liard, le sens profond de la réforme de 1902, on voit, tout à coup, s'éloigner les discussions

(5) *Instructions*, p. 7.

(6) L. Liard, cité par J. Hadamard, *A propos d'enseignement secondaire*, *Revue Internationale*, 1921, t. LXXV, pp. 291, 292.

habituelles entre littéraires et scientifiques, modernes et classiques, utilitaires et partisans des études désintéressées, les thèmes tenaces de la scolastique pédagogique. Ils avaient eu leur heure, mais elle était passée. Querelles qui, désormais, paraissent amenuisées et périmées, devant l'urgence des adaptations et même des devoirs.

Aussi bien, d'excellents esprits, prenant les choses de haut, comme Liard, et considérant, par delà les divergences d'écoles, le besoin primordial de l'éducation contemporaine, réclamaient pour la jeunesse une grande leçon de réalisme.

« Des pédagogues, disait Lavisse dans le même ordre d'idées et à la même époque, des pédagogues, il est vrai, prêchent que l'enseignement secondaire doit être désintéressé et ne préparer à rien; c'est, disent-ils, la meilleure façon de préparer à tout. Un jeune Athénien du siècle de Périclès, un jeune Romain du siècle d'Auguste, un jeune Florentin du siècle de Léon X, un jeune Français du siècle de Louis XIV, étant bons classiques, seraient tout prêts à comprendre notre vie, si différente de la leur, tellement plus vaste et variée et puissante et féconde. Mais les voyez-vous, ces jeunes élégants, grec, romain, florentin, ancien régime, tomber au milieu de nos réalités ? Quel ahurissement ! Hélas ! de cet ahurissement nous pouvons nous faire une idée. Des jeunes Français, qui ne savent pas la frontière de France, du côté Nord-Est, qui ne connaissent les pays étrangers que par des noms et par des termes, incapables de se représenter une carte du monde, les positions et la circulation de l'humanité, ignorant en un mot de quoi il s'agit au XX^{e} siècle, — dans leur pays, dans les autres, dans l'univers, — j'en vois beaucoup aux examens du baccalauréat et ailleurs. Et quand je pense qu'ils vont entrer dans la classe dirigeante, je commence à craindre que cette classe n'en arrive à ne plus pouvoir rien diriger. Messieurs les pédagogues, apôtres du désintéressement, excusez-nous. Nous n'avons pas le moyen, nous n'avons pas le temps ! » (7).

(7) E. Lavisse, l'*Éducation Nouvelle*, à propos du Collège de Normandie, conférence faite à la Sorbonne le 26 mai 1901, sous la présidence de M. Paul Cambon, *Revue de Paris*, 1er juin 1901, et *Revue Internationale*, 1901, t. XLI, p. 524.

*
**

Le plan d'études était accompagné d'*Instructions*. Quand on compare les *Instructions* de 1902 à celles de 1890, on les trouve plus courtes, plus pratiques, plus techniquement scolaires. Non que les *Instructions* de 1890 n'aient traduit un important et heureux effort pour serrer de près la réalité scolaire et pour donner plus de vie à l'enseignement : nous avons essayé de le faire ressortir, en les analysant. Néanmoins, un pas de plus est fait dans cette voie en 1902. Les *Instructions* de 1890 partaient d'une théorie de l'enseignement secondaire; elles dégageaient la valeur éducative de chaque discipline, en fonction de cette théorie elle-même et, assurément, elles en venaient à l'atmosphère de la classe, au régime journalier des études, aux méthodes effectives d'enseignement : encore peut-on penser qu'elles demeuraient trop empreintes d'une philosophie générale.

Une philosophie générale continue à inspirer la réforme de 1902. Assouplir l'enseignement, le diversifier, maintenir l'unité dans la diversité, imaginer que les multiples sections ont comme des prolongements et des ramifications dans les activités sociales, appuyer toute la réforme sur la relation de l'enseignement au milieu et au temps, à la jeunesse et à son avenir : c'est encore faire de la philosophie et, même, ce n'est pas faire une philosophie absolument nouvelle. C'est mettre, comme on l'avait demandé en 1880, la *leçon de choses* et, plus exactement peut-être, la *leçon des choses* à la base de tout. Mais, pourtant, on aborde plus directement le problème. Dans les *Instructions*, on va plus vivement vers les *moyens*. On implique la fin dans les moyens, au lieu d'en faire une théorie préalable suivant des vues de l'esprit qui restent un peu trop idéologiques.

C'est ainsi, par exemple, que le passage des *Instructions* de 1902 qui définit le *but de l'enseignement* est très bref. Un paragraphe y suffit : « On rappelle aux professeurs qu'ils doivent se proposer comme fin essentielle, non pas seulement l'enseignement de leur science spéciale, mais surtout la formation d'esprits réfléchis, droits, sincères, qui aient le goût et le sens de notre vie moderne et française » (8). Certes, la formule est pleine et prêterait aisément au développement; cependant, on n'a pas considéré comme nécessaire d'établir une philosophie de l'enseignement pour en faire ensuite

(8) *Instructions*, p. 8.

application aux diverses disciplines. On ne s'est pas livré à la ligne déductive et au cadre intellectualiste des *Instructions* de 1890.

Une autre remarque vient à l'esprit quand on compare les *Instructions* de 1902 à celles de 1890. En 1890, les *Instructions* forment un tout, un document d'ensemble qui est édicté en même temps que le plan d'études et qui revêt l'aspect d'un système arrêté, avec les programmes et les horaires, pour toutes les disciplines. En 1902, on a procédé d'une manière plus souple et en prenant plus de temps. En effet, le plan d'études de 1902 est suivi d'*Instructions* pour certains enseignements : l'enseignement dans les classes enfantines, préparatoires et élémentaires; l'enseignement de la grammaire et des lettres; l'enseignement de la physique. Mais l'enseignement de la philosophie fait l'objet d'un rapport de l'Inspection générale en 1904; l'enseignement des mathématiques, d'*Instructions* du 27 juillet 1905; celui de l'histoire et de la géographie, d'*Instructions* parues en 1907, après des conférences tenues au *Musée Pédagogique* par des associations de professeurs et en réponse aux vœux qui y avaient été formulés; l'enseignement du dessin a été traité par M. G. Belot dans un rapport au Conseil Supérieur, le 18 décembre 1908, et les programmes d'enseignement du dessin sont fixés par un arrêté du 6 janvier 1909; enfin l'enseignement des langues vivantes était bien visé par les *Instructions* de 1902, mais il donnait lieu à des *Instructions* complémentaires en 1908 et surtout à trois conférences qui constituent les véritables *Instructions :* la première, de M. Firmery, Inspecteur général des langues vivantes, le 23 octobre 1902; la seconde de M. Hovelaque, Inspecteur général des langues vivantes, en 1904; la troisième de M. Hovelaque, le 15 octobre 1909.

Par conséquent, d'importantes *Instructions* sont données, non au début de la réforme et en même temps que le nouveau plan d'études, mais au fur et à mesure que l'application de la réforme se poursuit dans les établissements scolaires. En 1902, on a insisté sur la structure de l'enseignement secondaire, sur l'esprit de la réforme entreprise; on a fourni des directives générales et quelques instructions particulières. Mais on n'a pas résolu d'avance tout le problème méthodologique pour tous les enseignements. On n'a pas présenté une sorte de code pour les diverses disciplines. On a attendu les enseignements de l'expérience. En sorte que les *Instructions*, au fur et à mesure qu'elles venaient, étaient comme une mise au point progressive et une adaptation incessante. Si bien que le recueil des *Ins-*

tructions complètes concernant les programmes de 1902 est un ouvrage publié en 1911. Qu'est-ce à dire, sinon que les *Instructions* de 1902 ne sont pas données *a priori* et que leur caractère pratique résulte de la méthode même qui a présidé à leur élaboration.

Ce caractère pratique se confirme à la lecture. Les rédacteurs se sont placés en face de la classe à faire et on dirait que la classe est toujours présente. Jamais l'enseignement secondaire n'avait comporté autant de sections, autant de combinaisons de matières, donc autant de *classes*. Jamais, non plus, les *Instructions* n'avaient comporté autant de titres et de sous-titres. Elles n'étaient jamais entrées, jusqu'à ce degré, dans l'analyse et la décomposition des divers aspects du travail scolaire. *Devoirs, correction collective, correction des copies, leçons, interrogations, récitation, lectures, explications, cahiers, livres :* autant de titres de paragraphes qui viennent et reviennent, à propos des cycles, à propos des différentes disciplines. La classe est considérée dans son activité. Elle occupe le centre des *Instructions*.

⁂

Ouvrons, maintenant, les *Instructions* elles-mêmes. Nous ne pouvons pas passer en revue toutes les matières. Nous nous arrêterons, cependant, sur quelques-unes d'entre elles et nous essayerons de retrouver, à leur sujet, les caractères essentiels de la réforme de 1902.

En ce qui concerne la philosophie, les *Instructions* laissent une grande liberté au professeur. La méthode d'enseignement de la philosophie est, en effet, variable. Il importe cependant que quelques règles soient observées pour la direction de la classe. Les élèves doivent avoir un cahier bien tenu. Avant, après et même pendant la leçon, il est recommandé d'user de l'interrogation, car la méthode interrogative est la « méthode active ». La dissertation constitue un exercice excellent, par l'effort qu'elle exige de la part de l'élève pour exprimer sa pensée et aussi par les recherches ou lectures personnelles auxquelles elle peut l'inciter. Si le professeur n'annote pas toujours toutes les copies, il doit les voir toutes et établir un roulement pour les annotations.

Il n'est pas douteux que la philosophie, *au degré secondaire*, ne doit pas être enseignée pour elle-même : c'est un point que les *Instructions* de 1890 avaient nettement souligné. Cependant, les *Instruc-*

tions de 1902, tout en rappelant ce caractère de la philosophie dans l'enseignement secondaire, estiment que la philosophie « est une science spéciale qui a son langage et ses difficultés qu'il ne convient pas de déguiser ou d'abaisser. Il n'y a pas lieu de s'étonner, ajoutent-elles, quand on entre dans une classe de philosophie, de ne pas entendre complètement une leçon de philosophie, non plus qu'on ne s'étonnerait de ne pas entendre complètement une leçon de mathématiques, si l'on n'est pas initié à cette science » (9).

En somme, les *Instructions* de 1902 mettent l'accent, par rapport à celle de 1890, sur la technicité de la philosophie. Elles le font au moyen d'une comparaison, que l'on peut trouver un peu risquée, avec les mathématiques. Il est vrai qu'il existe un langage technique en philosophie, mais le professeur doit en user, à notre avis, avec discrétion. Un mot technique est un mot irremplaçable. On doit l'employer quand on ne peut pas faire autrement, car seul il est capable, dans ce cas, de rendre l'idée. On doit l'employer aussi pour faire l'économie d'un développement. Mais il reste souhaitable que tout visiteur cultivé, entrant dans une classe de philosophie, entende le maximum d'une leçon de philosophie, alors qu'il est naturel, au contraire, qu'il n'entende pas entièrement, sauf compétence spéciale, une leçon de mathématiques. L'abus du mot technique crée facilement chez l'élève l'illusion du savoir. Les *Instructions* de 1902, à propos d'un autre enseignement, celui des sciences naturelles, mettent le professeur en garde, nous le verrons, contre l'abus des noms spéciaux, et montrent le danger qu'il y a à apprendre « des mots et non des idées ». Cette observation porte, nous semble-t-il, aussi bien pour l'enseignement de la philosophie que pour l'enseignement des sciences naturelles.

*
**

Comme au professeur de philosophie, les *Instructions* laissent une grande liberté aux professeurs de mathématiques et de sciences physiques. Elles distinguent entre le programme scientifique des classes à examens et le programme des autres classes. Dans le premier cas, le professeur doit traiter toutes les questions qui figurent au programme; mais, dans le second cas, qui est celui de toutes les classes du premier cycle, le professeur « est dégagé de toute préoccupation

(9) *Instructions*, p. 14.

d'examen et n'a pour guide que le développement de ses élèves; il peut donc, s'il le juge utile, négliger certains points et insister plus longuement sur les parties plus accessibles ou plus nécessaires aux élèves particuliers qui lui sont confiés; le programme sera considéré comme un programme maximum : mieux vaut que tous les enfants acquièrent des connaissances précises de peu d'étendue plutôt que d'avoir des idées vagues sur des sujets très variés » (10).

Les mathématiques et la physique comportent des théories, des parties abstraites. Il conviendra d'y arriver progressivement, d'une manière méthodique et en partant des faits. Dans le premier cycle, en particulier, « ce n'est que peu à peu que l'on pourra, avec de grandes précautions, habituer les élèves aux notions abstraites les plus simples, en montrant, sur de nombreux exemples, la nécessité d'une définition précise, d'un raisonnement purement logique, en insistant à l'occasion sur les erreurs que l'on peut commettre si l'on raisonne sur des objets mal définis, sur des figures dont on n'a pas déterminé exactement les éléments et la disposition » (11).

L'enseignement de la géométrie, que l'on serait parfois tenté de regarder comme l'enseignement d'une matière abstraite, doit être, au contraire, rattaché à l'expérience; et la certitude rationnelle, qui est propre à l'enchaînement des démonstrations mathématiques, n'est pas appelée à primer, dans l'esprit des élèves, la portée des vérités expérimentales. « L'enseignement géométrique doit être essentiellement concret; il a pour but de classer et de préciser les notions acquises par l'expérience journalière, d'en déduire d'autres plus cachées et de montrer leurs applications aux problèmes qui se posent dans la pratique... (12). On aura ainsi l'occasion de montrer qu'il y a deux certitudes; l'une, expérimentale, qui appartient aux sciences physiques; l'autre, logique, qui est celle des vérités mathématiques; mais il y aurait un grave inconvénient à donner à cette dernière une importance qu'elle n'a pas dans la réalité et à jeter le discrédit sur la première qui, il faut bien l'avouer, est la seule que nous possédions, puisque les principes mathématiques n'ont pas d'autres fondements, du moins pour les élèves » (13).

(10) *Instructions*, p. 16 et p. 23.
(11) *Instructions*, p. 17.
(12) *Instructions*, p. 18.
(13) *Instructions*, p. 19.

Si la considération des vérités tirées de l'expérience et applicables à l'expérience tient la place que nous venons de voir en géométrie, c'est en physique qu'elle apparaît surtout comme dominante. L'enseignement de la physique doit être, grâce au maniement d'appareils bien choisis et, le plus souvent, simples, une illustration permanente de la méthode expérimentale « et le but que nous ne devons jamais perdre de vue est de rendre cette méthode familière à l'esprit de nos élèves » (14).

Parfois, on utilise en physique un résultat obtenu par démonstration en mécanique, par exemple, et l'on se sert ainsi d'une vérité présentée comme rationnelle pour aboutir à une vérité expérimentale. Il faut retourner cette méthode. « C'est une erreur, pour le physicien, de dire, comme on le fait souvent, *on démontre en mécanique que*... La mécanique rationnelle se déduit de principes qui n'ont rien eux-mêmes de nécessaire et qui ont été suggérés par l'expérience. C'est au physicien à mettre en relief les faits qui ont conduit à ces principes » (15). Nous assistons à une sorte de pénétration générale de l'enseignement scientifique par l'esprit expérimental et inductif.

Quant aux sciences naturelles, elles réclament des travaux pratiques précis, une gradation méthodique de l'enseignement depuis la sixième jusqu'à la philosophie et aux mathématiques. Elles doivent se fonder sur l'observation et garder leur caractère propre de sciences descriptives. « L'essentiel est que l'enfant s'habitue d'abord à voir exactement; ensuite, à comparer; et, enfin, dans les classes supérieures, à généraliser et à comprendre, par quelques exemples bien choisis, comment se fait la découverte scientifique. Partout, on évitera soigneusement d'user trop abondamment des noms spéciaux; ce n'est pas faire œuvre d'éducateur que de donner à l'enfant l'illusion de la science, en lui apprenant des mots et non des idées. — Les notions purement anatomiques et histologiques seront réduites au minimum dans les classes de philosophie et de mathématiques; il convient aussi de ne pas abuser de la métaphysique biologique » (16).

(14) *Instructions*, p. 26.
(15) *Instructions*, p. 28.
(16) *Instructions*, p. 32.

⁂

Les exemples que nous venons de prendre nous permettent de reconnaître l'orientation que la réforme de 1902 se propose d'imprimer à l'enseignement scientifique. L'enseignement littéraire subit, de son côté, un changement d'esprit considérable.

Ce que l'on entend combattre, c'est une rhétorique conventionnelle. Le nom même de rhétorique disparaît, en 1902, de l'énumération des classes du Lycée. Cette suppression est un acte symbolique. Elle implique une rupture avec la tradition. Tout l'effort est dirigé vers une vue directe des choses, vers la considération des possibilités psychologiques de l'élève, vers le choix, la variété, la progression des sujets et des exercies d'une classe à l'autre, d'un cycle à l'autre. L'ancienne rhétorique distinguait, suivant un ordre constant, les opérations intellectuelles nécessaires à la composition française : l'invention, la disposition, l'élocution. Mais quand on pose ainsi une loi de l'esprit, immuable comme une loi de la nature, on admet que l'esprit est armé, que sa formation est faite. On oublie que le problème, dans l'enseignement, est précisément d'assurer cette formation au cours des classes et suivant le degré de développement des jeunes personnalités. Comme le professeur s'adresse à des enfants, il retournera donc l'ordre de succession habituel des termes. A l'invention, la disposition, l'élocution, il substituera l'élocution, la disposition, l'invention. « On fournit d'abord à l'élève l'occasion d'exprimer des idées qui lui sont offertes; plus tard, on lui apprend à lier entre elles des idées qu'il n'a pas inventées; plus tard encore, très tard, à inventer, dans la mesure restreinte où il en pourra sembler capable... On évitera donc les procédés scolastiques et l'abus de l'abstraction » (17).

L'exercice le plus recommandé est celui de l'explication des textes qui met l'élève devant un document présenté par l'auteur lui-même et sur lequel s'exercent, du point de vue grammatical, esthétique et moral, toutes les facultés d'analyse et de critique, de réflexion et de jugement. Pour être méthodique et éducative, l'histoire littéraire, comme toute histoire, doit reposer sur la connaissance et la pratique des textes. « S'il est une caractéristique des réformes de

(17) *Instructions*, pp. 70-71.

1902, en ce qui concerne l'enseignement du français, c'est que la lecture expliquée, trop subordonnée à l'histoire littéraire, a passé du second plan au premier et devient, de plus en plus, dans sa précision nouvelle, un instrument d'éducation intellectuelle et morale » (18).

Sans doute, les *Instructions* de 1890 avaient déjà insisté sur l'importance de l'explication des textes; mais, en cette matière comme en d'autres, les *Instructions* de 1902 sont plus éloignées du développement théorique et du commentaire doctrinal : elles pensent au professeur, à la classe, à la manière de traiter l'exercice scolaire et fournissent de très utiles indications : « Choisir un texte intéressant, d'étendue mesurée, qui forme, cependant, un tout; et, dans ce tout, choisir, sans s'arrêter aux détails moins caractéristiques, une série de remarques groupées selon leur rapport de nature et dirigées dans le même sens; préciser, c'est-à-dire voir les difficultés; les faire voir et, après discussion, les résoudre; éviter la digression qui fait perdre de vue le texte, la paraphrase qui l'énerve, les divisions faussement méthodiques qui ne tiennent pas au fond des choses et, d'une page vivante, font une stérile anatomie » (19).

L'étude de la littérature doit être nourrie de textes : explications ou lectures faites en classe, lectures complémentaires faites par l'élève et contrôlées en classe. « Une seule chose, en réalité, a disparu ou doit disparaître : c'est le cours dogmatique et suivi de littérature avec le luxe de ses détails curieux et de ses formules abstraites. Le « précis » d'histoire de la littérature française qui, depuis la troisième, est mis entre les mains des élèves, était destiné, dans la pensée des auteurs du programme, non pas à remplacer un cours oral par un cours imprimé, mais, tout au contraire, à dispenser le maître de faire un cours, puisque, si besoin était, il pouvait se référer au manuel et y renvoyer sa classe. C'est un usage bien différent que font du manuel certains professeurs quand ils y découpent une série de leçons sans lectures correspondantes — le temps manquerait d'ailleurs — et qu'ils habituent les élèves à juger des auteurs qu'ils ne connaissent pas, qu'ils ne connaîtront jamais, si l'on excepte les candidats aux futurs examens universitaires » (20).

(18) *Instructions*, p. 82.
(19) *Instructions*, p. 83.
(20) *Instructions*, p. 85.

Il y a là une pratique déplorable. « Là est le vice, continuent, en effet, les *Instructions,* non seulement pédagogique mais moral, de ce régime tout livresque : il est une véritable école d'insincérité. Du « cours » ainsi compris, on peut dire ce que disait le Directeur de l'Enseignement supérieur de certains sujets de composition vainement prétentieux : « C'est une des formes dangereuses du mensonge intellectuel; tous nos efforts devraient tendre à l'écarter de notre système d'études » (21).

En résumé, si l'on appelle esprit scientifique l'attachement à l'observation, à la réalité elle-même vue et pensée selon ses moyens mais avec probité intellectuelle et réflexion critique, à la connaissance qui ne reste pas verbale mais qui fournit sa preuve, au jugement qui procède d'une information et d'une analyse préalables, à l'idée enfin qui est constamment soucieuse de s'appuyer sur un fait de l'ordre physique ou de l'ordre moral, on peut dire que les *Instructions* de 1902 relatives à l'enseignement du français sont pénétrées d'esprit scientifique.

***

Elles subissent, à cet égard, l'influence d'un état d'esprit qui tient, sans doute, à des données générales de l'époque, à l'évolution d'ensemble des opinions et des conceptions méthodologiques dans une civilisation où les procédés scientifiques occupent une place toujours agrandie; mais elles se ressentent plus directement encore de l'action exercée, dans le domaine universitaire, avec la plus légitime autorité, par G. Lanson.

Dans ses cours, dans des conférences, des ouvrages ou des articles, G. Lanson appliquait ou réclamait des méthodes nouvelles pour l'enseignement du français et de la littérature.

Reportons-nous, par exemple, à un article qu'il publiait dans la *Revue Internationale* en 1901, au moment où l'on était en pleine préparation de la réforme. « L'étude des littératures, disait-il, se fera par les textes. L'*histoire littéraire,* chose d'enseignement supérieur, est, dans l'enseignement secondaire, un fléau. Les élèves ne peuvent conduire une recherche personnelle, ni faire une construction, sinon chimérique, et qui leur donnerait une mauvaise habitude d'esprit.

(21) *Instructions,* p. 85.

Ils ne peuvent contrôler ni comprendre les formules du maître avec le peu qu'ils ont lu. Précédant la lecture à peu près complète ou, du moins, abondante du texte, le cours d'histoire littéraire est une école de *psittacisme*. Ce n'est que les études achevées, ou près de l'être, que le souci de dessiner les courbes de l'évolution littéraire peut apparaître. Jusque-là, le maître s'occupera de faire déchiffrer le plus de textes qu'il se pourra... Point de rhétorique, ni surtout de dogmatisme : n'offrons pas, comme des modèles absolus, les chefs-d'œuvre que, seules, les relations au temps et au milieu éclaircissent; n'endoctrinons pas nos auditeurs... Rejetons, finissons de rejeter tout ce qui nous embarrasse encore de l'exercice qu'on appelait jadis « faire valoir les beautés » d'un texte littéraire. Préparons avec lenteur une connaissance de la littérature et du goût des anciens, d'où germera à son tour, plus tôt ou plus tard, selon les natures individuelles, le sentiment sincère et spontané de la beauté antique. A vouloir hâter cette floraison, on n'obtiendrait que mensonge et bavardage » (22).

Mensonge : le même mot apparaît dans les *Instructions* et sous la plume de G. Lanson.

Ce n'est pas seulement, suivant G. Lanson, l'enseignement du français, mais toute la culture classique qui devrait se prêter à la prédominance de l'esprit scientifique : « Il faudrait que l'enseignement classique — humanités comprises — s'orientât tout entier vers le principe scientifique. Il aurait son unité dans cette idée que, dans toute étude et tout exercice, le but du maître doit être de développer dans les esprits le sens et le goût du vrai, de faire remarquer comment, en chaque espèce, la vérité est trouvée, ou manquée, de les mettre enfin en possession d'une certaine méthode et discipline appropriée à chaque objet » (23).

Allons plus loin encore, avec G. Lanson. Ce n'est pas seulement le français et la culture classique, mais toute la culture secondaire qui devrait porter cette même empreinte. « Il ne s'agira pas de leur (aux élèves) faire connaître un grand nombre de lois et de faits; mais que, par des exemples bien choisis, ils apprennent ce que c'est qu'une vérité mathématique, et comment elle s'élabore, et de même

(22) G. Lanson, *La réforme de l'Enseignement secondaire, Les véritables humanités modernes, Revue Internationale,* 1901, t. XLI, pp. 510-511. Cf. G. Lanson, *L'Université et la société moderne.* Paris, Colin, 1901.

(23) G. Lanson, *Revue Internationale, ibid.,* p. 506.

une vérité physique, une vérité chimique, une vérité astronomique, une vérité physiologique, une vérité historique. Comment chacune de ces vérités d'ordres divers se fait-elle ? Par quels moyens se dégage-t-elle ? A quels signes se reconnaît-elle ? Voilà la connaissance qui devrait être le bénéfice principal des études. Les jeunes gens devraient sortir du Collège ayant bien conçu quelles sont les principales voies par lesquelles se forme le savoir humain, et à quels objets, pour quels résultats s'applique chaque méthode. Ils devraient, au sortir du Lycée, être dressés à ne rien faire sans méthode, et sans une méthode choisie avec discernement selon l'objet à connaître ou la fin poursuivie » (24).

Dès lors, il ne serait plus question ni d'humanités classiques ni d'humanités modernes, ni de culture littéraire, ni de culture scientifique : toutes les disciplines auraient, quelle que soit la diversité de la matière à laquelle elles s'appliquent, une unité interne. C'est cette unité que, à travers la variété nécessaire des formes d'enseignement, la réforme de 1902 s'efforce de dégager. C'est par là qu'elle acquiert tout son sens et toute son efficacité.

C'est par là qu'elle est vraiment neuve. Car, réserve faite de l'action individuelle des maîtres, « qui souvent dans la pratique corrige heureusement les vices du système », « on a trop procédé, dans l'établissement des programmes (antérieurs) comme si l'essentiel était de mettre dans la tête des élèves le plus grand nombre possible de théorèmes, de lois, de formules, de classifications et de faits, comme si le savoir était tout et la méthode rien. On n'a réussi qu'à faire une juxtaposition incohérente d'enseignements divers. On a laissé subsister l'étude littéraire, la rhétorique: on s'est contenté de mettre, à côté, de la philologie, et puis de l'histoire, et puis des sciences. On n'a pas réformé, on a détraqué la vieille discipline des humanités » (25).

Au contraire, si la réforme de 1902 est, comme il se doit, l'application de l'esprit scientifique aux diverses matières, « il y aura unité de but, d'effort et de résultat » (26). La disparition de la rhétorique sera le bienfait de la réforme. On ne saurait confondre, quand on regarde les choses elles-mêmes la *rhétorique* et les *humanités;*

(24) G. Lanson, *ibid.*, p. 506.
(25) G. Lanson, *ibid.*, p. 504.
(26) G. Lanson, *ibid.*, p. 506.

malheureusement, la tradition scolaire a réduit le second terme au premier. « Les humanités qui ont fait un Rabelais et un Montaigne se rapetissent à la rhétorique. Ce n'est même plus un art de penser qu'on y prend, mais un art de parler bien sans penser » (27). Au XVIII[e] siècle, la grandeur d'un Montesquieu, d'un Rousseau, d'un Diderot, d'un Buffon, d'un Voltaire même, a une autre origine. En regard de ces novateurs, « combien pauvres, combien stériles apparaissent les esprits qui gardent toute leur vie la forme des *humanités*, un Rollin, un Marmontel ! » (28). Combien est-il plus absurde, aujourd'hui, « de faire consister la culture de l'esprit dans les *humanités*, c'est-à-dire dans la rhétorique ? La source des idées n'est plus là » (29).

Dans le nouveau système, celui de 1902, « le latin et même le grec peuvent garder leur place. Il n'y aura de menacées que la rhétorique, et cette malheureuse habitude de ne pas examiner la vérité des choses, sous le prétexte d'en analyser ou admirer la beauté, ce que l'on appelle la culture du goût littéraire, et qui n'en est que la perversion et l'abus. Les *humanités* se renouvelleront, libérées de la rhétorique, et dirigées par le souci de la formation scientifique de l'esprit » (30).

Il y a complet accord entre G. Lanson, quand il demande l'unité de l'enseignement secondaire par l'esprit scientifique et L. Liard, quand il envisage une alliance entre la culture moderne et la culture classique, la culture scientifique et la culture littéraire. G. Lanson, en effet, entend l'expression *esprit scientifique* dans un sens large, comme esprit d'observation et de sincérité intellectuelle, comme effort pour se mettre en face des choses, des textes, des époques, et pour réagir contre l'emphase, la fausse littérature, les « fausses fenêtres », dirait Pascal, en un mot, l'artificiel et le convenu. D'autre part, L. Liard entend, de son côté, un contact de l'esprit scientifique avec l'humain qui lui fasse perdre une certaine sécheresse, un certain mécanisme, une certaine abstraction. C'est donc le même mode de culture et, en définitive, le même genre de rénovation interne qu'entendent, à la fois, G. Lanson et L. Liard et c'est cela, précisément, qui passe dans les *Instructions* de 1902.

(27) G. Lanson, *ibid.*, p. 504.
(28) G. Lanson, *ibid.*, p. 504.
(29) G. Lanson, *ibid.*, p. 504.
(30) G. Lanson, *ibid.*, p. 507.

***

L'enseignement du dessin était touché, à son heure, par la réforme, nous allions dire par l'esprit de 1902. Au début de son rapport au Conseil Supérieur, G. Belot dit qu'il ne s'agit pas d'un « amendement », mais d'une « conversion ».

Le rapporteur met en lumière la différence de méthode qui existe entre ce qu'on a prescrit dans les *Instructions* de 1890 et ce qu'on veut faire depuis 1902.

« Nous avons relu avec soin les *Instructions* de 1890, et nous avons été frappés de l'inspiration intellectualiste et rationaliste qui les domine » (31).

C'est bien là le caractère de la conception de 1890. Le dessin y est présenté surtout comme une « science », comme une « langue », comme une « méthode » comportant tels et tels procédés, telles et telles règles : la détermination des dimensions de l'objet dessiné, l'utilisation d'un « système de mesures », les « relations proportionnelles » entre les diverses parties, le passage du dessin géométral au dessin perspectif, un ensemble d'opérations progressivement conduites et constructives. « Il n'y a rien, dans ce que le dessin embrasse, qui ne puisse être établi mathématiquement » (32). En un mot, le dessin est, à sa manière, un exercice grammatical et logique. Du moins, c'est sous cet aspect qu'il doit être présenté dans les classes. « Cet exercice est méthodique et c'est la correction qu'il doit viser avant tout, comme c'est la correction que l'on a en vue dans le premier enseignement des langues. A bien prendre, le dessin est une langue et il a sa grammaire. Ici, le sentiment particulier de l'élève et sa vocation ne sauraient se présumer, pas plus qu'à l'école primaire et dans les premières classes du lycée et du collège, on ne prévoit que tel enfant sera un poète, un orateur ou un historien. Mais on cherche à mettre à la disposition de tous l'orthographe comme un instrument indispensable avec cette idée que, quelle que soit la carrière qu'ils embrassent, ils devront savoir, avant tout, parler et écrire correctement » (33). Il est bon de montrer à dessiner

(31) *Instructions* de 1902, p. 102.
(32) *Instructions* de 1890, p. 577.
(33) *Instructions* de 1890, p. 578.

« comme si la carrière d'artiste ou d'ingénieur n'existait pas... La pédagogie demande à être maintenue dans son domaine et le professeur de dessin doit principalement enseigner à dessiner » (34).

G. Belot dénonce le rationalisme excessif de cette méthode très amplement développée, dans les *Instructions* de 1890. « Elles (ces *Instructions*) écartent le sentiment d'une manière systématique. Elles donnent cette impression que si la Commission qui les a rédigées comptait des artistes de premier ordre et des maîtres avisés, elle devait aussi renfermer bon nombre de logiciens et de géomètres. Il s'agissait de passer inflexiblement des parties aux ensembles, des lignes et des formes élémentaires aux formes plus complexes de la réalité, du dessin géométral à la perspective, des ornements architecturaux aux fragments de figure et aux figures tirées de la statuaire, de l'objectivité abstraite à la vision réelle » (35).

Or, c'est cette marche analytique qu'il s'agit de réformer et de retourner. « La méthode que nous vous proposons aujourd'hui est précisément l'inverse de celle que je viens de décrire » (36).

« Elle met d'emblée l'enfant au contact avec la réalité même, avec les choses qui lui sont familières, au milieu desquelles il vit, dont les images remplissent sa mémoire, auxquelles il s'intéresse naturellement. Rien n'est plus instinctif dans l'enfance, ethnique ou individuelle, de l'homme que le désir de reproduire ce qu'il aperçoit au dehors, de faire surgir, par sa création, un monde de choses à lui. Il s'agit de diriger, tout en l'utilisant, cet instinct spontané. L'enfant ne peut trouver le même intérêt à des modèles factices, ni surtout aux éléments abstraits qu'on obtient en décomposant le réel. Qu'il s'agisse d'objets simples, une bouteille, un tabouret, ou d'objets complexes qui exigent à la fois une observation plus exercée et une plus grande habileté d'exécution, c'est toujours avec une réalité qu'il sera mis en contact. Il passera toujours de l'ensemble au détail et progressera d'une ébauche grossière à un rendu plus fin et plus poussé du modèle; dans la nature aussi, l'embryon est plus informe et moins différencié que l'être développé, mais l'animal est toujours un être complet, qui ne se constitue pas par la juxtaposition mécanique d'éléments donnés séparément. Le passage gradué des modèles

(34) *Instructions* de 1890, p. 578.
(35) *Instructions* de 1902, p. 102.
(36) *Instructions*, p. 103.

les plus faciles aux modèles les plus complexes ne sera donc jamais un passage de l'abstrait au concret, ni du factice au réel » (37).

Faire que l'enfant reste lui-même et le mettre en présence du réel dans l'enseignement du dessin, dans l'enseignement du français, des langues classiques, de la physique, des mathématiques elles-mêmes : c'est partout le même souci et la même unité d'une méthode générale, appliquée seulement à des matières diverses.

Entrons un moment dans le détail, avec G. Belot, ou, plutôt, bornons-nous à souligner un trait : « Il s'agira d'exercer chez l'élève l'*esprit d'observation*, la faculté de *bien voir*... Un appel constant est fait à la spontanéité de l'enfant; on l'habitue ainsi à la *sincérité*. Or, cette sincérité n'est pas seulement la première vertu de l'artiste, et qui seule est capable de révéler les vocations. Mais, puisque aussi bien nous prétendons travailler à faire des hommes cultivés, et non pas seulement à préparer quelques artistes possibles, *cette sincérité peut seule donner à l'exercice du dessin toute sa valeur pédagogique*... »

Ce sont les mêmes qualités que réclament G. Belot pour le dessin et G. Lanson pour le français; c'est le même défaut d'insincérité qu'ils combattent; ils écartent les mêmes choses rituelles et convenues et les Instructions de 1902 pour le français — avec cette énergique réaction contre le *mensonge* scolaire, que nous avons trouvée aussi bien chez le Directeur de l'Enseignement supérieur que chez G. Lanson — rejoignent le rapport de G. Belot. Les directives données pour le dessin et pour le français procèdent du même état d'esprit.

G. Belot précise : « Supprimer les catégories factices et les formes conventionnelles intercalées entre l'esprit et les choses, et qui sont le produit tout fait d'une abstraction préalable, convier l'élève à faire directement usage de ses facultés et le maître à susciter et à guider la spontanéité de l'élève, non à l'étouffer sous les règles : voilà la vraie formule pédagogique, la garantie de la liberté, la condition du plein épanouissement des aptitudes de l'élève et de la mise en valeur des efforts et des qualités du maître. Alors seulement, l'un et l'autre pourront remplir leur tâche avec entrain et avec joie » (38).

Et voici la conclusion, par laquelle élargissant son sujet et par-

(37) *Instructions*, p. 103.
(38) *Instructions*, p. 104.

lant au nom des membres de la Commission intéressée, le rapporteur les montre attachés à faire « rentrer dans l'harmonie d'un ensemble pédagogique la discipline qu'ils étaient chargés d'organiser, au lieu de mettre leurs soins à l'isoler et à lui faire une place à part. Si nous avons remplacé, continue-t-il, dans l'enseignement des langues, une méthode toute analytique et toute grammaticale par une méthode plus directe et plus vivante; si nous ne voulons plus une histoire faite de dates et où traînent des cadavres d'événements, mais un tableau animé de la vie des peuples et des institutions; si la philosophie même tend à s'écarter d'une vaine scolastique et d'une dialectique abstraite pour n'aspirer qu'à l'intelligence directe du monde et de l'homme; si, enfin, dans toutes les choses de la nature et de l'esprit, nous ne voulons plus voir des mécanismes faits de pièces rapportées, mais le mouvement incessant de la vie et de la pensée, nous devons aussi accueillir avec sympathie le programme qui est proposé à votre acceptation et à la bonne volonté de nos maîtres. Il s'inspire des mêmes principes, il reflète le même esprit, il est en harmonie avec l'ensemble de l'œuvre éducative que nous voudrions parfaire » (39).

***

Ce qui est vrai de l'enseignement du dessin l'est également de l'enseignement des langues vivantes. La réforme de 1902 a porté, pour une bonne part, sur l'enseignement des langues vivantes. Les *Instructions* distinguent trois périodes — la première comprend les classes de 6e et de 5e; la seconde, les classes de 4e et de 3e; la troisième, les classes du second cycle — et elles envisagent l'application de la méthode connue sous le nom de *méthode directe*, suivant une progression ménagée d'une période à l'autre. Les Inspecteurs généraux des langues vivantes, MM. Firmery et Hovelaque, se tenaient en contact avec le personnel enseignant et ils analysaient la pédagogie recommandée pour l'enseignement des langues vivantes dans de remarquables études auxquelles nous n'hésiterons pas à faire de larges emprunts.

Dans une conférence consacrée à la première période de l'enseignement, M. Firmery montrait ce qu'il faut entendre par l'expres-

(39) *Instructions*, p. 107.

sion *méthode directe*. Il s'agit d'une appréhension directe de la langue étrangère, d'une « possession effective » de la langue. L'inspiration de la méthode est pragmatiste. Le but est de *pouvoir* et de renoncer délibérément à un *savoir* intellectualiste et formel qui manque par trop d'*efficience* pratique.

« Un exemple, dit M. Firmery, précisera ce que je veux dire. Je l'emprunte à une expérience que j'ai faite d'une façon constante aux examens du baccalauréat. Vous mettez entre les mains du candidat un texte court et facile. Vous le lui faites lire. Je ne dis rien pour l'instant de la façon déplorable dont il le lit généralement. Si vous lui demandez ensuite s'il a compris, il répond régulièrement : un peu; ce qui, comme on sait, veut dire dans la langue des candidats : pas du tout. Et maintenant, priez le candidat de traduire, selon le mode habituel, en faisant d'abord le mot à mot. Il vous donnera une traduction exacte. Cette expérience est caractéristique. Notre candidat possède toutes les connaissances nécessaires, il sait le sens des mots, il n'est pas arrêté par la construction de la phrase. Que lui manque-t-il ? — Ce qui lui manque, ce n'est rien et c'est tout. Il lui manque la petite étincelle qui animera tout cet amas de vocables qui sont, dans son cerveau, obscurs et morts; il lui manque l'habitude de saisir *directement* le sens d'une phrase prononcée ou écrite, c'est-à-dire la *vie* du langage » (40).

Le défaut de ce candidat ou, plutôt, le vice de la méthode à laquelle il a été accoutumé, c'est l'erreur générale qui consiste à voir, selon l'expression de G. Belot, dans toutes les choses de la nature et de l'esprit, « des mécanismes faits de pièces rapportées », au lieu du « mouvement incessant de la vie et de la pensée ». Nous sommes en présence du même contre-sens et nous allons vers le même redressement méthodologique, vers le même retournement d'attitude.

« Ce petit fait bien compris, continue M. Firmery, suffit, à lui seul, à expliquer pourquoi et en quoi nous demandons un changement des méthodes suivies jusqu'ici, et à faire saisir la portée des programmes nouveaux : il s'agit de transformer des connaissances mortes en une pratique vivante, de substituer à un *savoir* un *pouvoir* » (41).

Pour cela, il faut « supprimer totalement, dès le début, au début

(40) *Instructions*, p. 185.
(41) *Instructions*, p. 185.

surtout, l'intermédiaire de la langue maternelle » (42) ; ne jamais mêler les deux langues, l'étrangère et la maternelle (43) ; définir les mots de la langue étrangère en montrant les objets concrets; les verbes, par des gestes et des mouvements; les actions, par des images; « transporter tout de suite l'enfant dans une sorte d'atmosphère artificielle et comme en pays étranger » (44) ; « rechercher toutes les occasions de faire parler les élèves sur des matières où la pensée n'a presque pas à s'exercer, qui représentent elles-mêmes quelque chose de mécanique et qui amènent de fréquentes répétitions » (45) ; ne pas user de procédés trop analytiques et considérer le vocabulaire, la prononciation, la grammaire comme « trois choses qui ne peuvent pas plus être séparées que la signification et la forme du mot » (46) ; renoncer à « l'enseignement individuel », créer des mécanismes vocaux, phonétiques, mémoriels pour la langue étrangère comme il est nécessaire d'en créer quand on apprend la langue maternelle et faire participer toute la classe à des « exercices mécaniques fréquents » (47) ; avoir une conception de la « classe active » ; substituer, de temps à autre, la récitation chantée à la récitation déclamée; éviter à tout prix qu'il se forme une « queue » de classe; ne jamais piétiner sur place et avancer peu, mais constamment (48) ; revenir régulièrement, chaque semaine, sur ce qui a été fait et l'entretenir constamment à jour; avoir un abondant matériel d'enseignement, des images et collections d'objets, une bibliothèque avec des journaux illustrés, une classe pour l'enseignement de la langue étrangère et pour chaque professeur; « que les murs de la classe soient ornés d'inscriptions en langue étrangère, de la carte du pays, des vues de ses villes principales, des portraits de ses hommes illustres, d'affiches diverses; qu'il soit fondé, dans chaque établissement, un *club* allemand ou anglais, tel qu'il en existe déjà dans certains Lycées de province, — l'expérience va en être faite bientôt, je crois, à Lakanal; enfin que, comme il a été fait déjà au Lycée de Caen, on introduise, dans des conditions à déterminer, de jeunes

(42) *Instructions*, p. 186.
(43) *Instructions*, p. 188.
(44) *Instructions*, p. 186.
(45) *Instructions*, p. 191.
(46) *Instructions*, p. 192.
(47) *Instructions*, p. 193.
(48) *Instructions*, p. 199.

étrangers, sortes de répétiteurs indigènes chargés de diriger les jeux ou récréations et de fournir aux élèves de nombreuses occasions de s'exercer à de véritables conversations » (49).

Mais, surtout, aviser aux moyens et aux procédés pédagogiques nouveaux en se pénétrant bien du but à atteindre. « Quelques professeurs portent uniquement leurs efforts sur ces procédés. Ils croient que tout est fait quand ils en ont trouvé de variés et d'intéressants; ils les emploient pour eux-mêmes et sans imprimer à chacun la direction vers un but donné, qui seule peut les rendre féconds. Au fond, rien n'est changé pour eux, dans la méthode, que l'apparence. Aux anciens exercices du thème et de la version, ils en ont substitué d'autres; mais si ces derniers sont moins ennuyeux que n'étaient les premiers, ils n'en sont pas moins condamnés à la même stérilité, si les maîtres ne se pénètrent pas de l'*esprit* de la réforme » (50).

*
**

Après les classes de 6e et de 5e, s'ouvre, d'après l'économie générale de l'enseignement des langues vivantes conçu par les *Instructions*, une deuxième période qui s'étend sur les classes de 4e et de 3e.

En 1904, M. Hovelaque, Inspecteur Général des langues vivantes, traitait, à la Sorbonne, de l'enseignement des langues vivantes pendant cette deuxième période.

Il recommandait aux professeurs de tenir ou de faire tenir par un élève un *Cahier de la Classe* portant inscription de tous les devoirs, exercices, leçons et gardant ainsi l'image de la classe. Ce cahier serait un moyen de coordonner, d'une année à l'autre, d'une période à l'autre, l'enseignement des divers professeurs. En effet, même si le professeur change, le collègue qui le remplace pourra toujours, en consultant le cahier, savoir ce qui a été fait avant lui : « à l'incertitude, à l'anarchie, à l'incoordination présentes, se substitueront peu à peu la mémoire et la suite des efforts successifs, une lente totalisation de l'expérience de chacun et de tous, la claire vue du possible que tous finiront par étreindre tout entier, l'exacte appréciation de la valeur de chaque enseignement » (51).

(49) *Instructions*, pp. 204-205.
(50) *Instructions*, p. 200.
(51) *Instructions*, p. 214.

D'un mot, chacune des trois périodes est caractérisée de la manière suivante : « Dans la première, le professeur doit apprendre aux élèves à parler; dans la seconde, à lire; dans la troisième, à écrire » (52).

Qu'entend-on par lecture, dans la deuxième période; quelles sont les méthodes préconisées, les bénéfices escomptés ?

L'exercice essentiel est celui de la *lecture expliquée*. Il ne faut jamais entendre par là un « mot à mot ». Cet exercice consiste « à expliquer et à faire expliquer en langue étrangère un texte étranger » (53). Il doit servir à l'*assimilation sûre*, à la *fixation exacte* du vocabulaire. Le texte, court, est fouillé; il constitue le point de départ d'une conversation dirigée; « la lecture expliquée n'est presque pas une lecture » (54). Elle ne porte pas tous ses effets sans deux conditions : l'*exposition préalable du contenu du texte* et, d'autre part, « *la communication méthodique des connaissances qui, seules, permettent de comprendre le contenu d'un texte étranger et de se faire une idée exacte de la vie étrangère* » (55).

D'où, la nécessité de donner, à l'occasion des mots, des expressions, des tournures, toutes informations utiles sur le pays étranger; d'où, des « digressions fécondes » (56), des comparaisons suggestives. Il sera naturel de faire porter, en grande partie, ces comparaisons sur la vie scolaire en France et à l'étranger, sur les habitudes générales de la vie française et de la vie étrangère. « En Allemagne et en Angleterre, la vie scolaire ne ressemble pas à notre vie scolaire, la vie familiale à notre vie; on ne mange pas aux mêmes heures, ni les mêmes mets; les maisons, les aspects des rues et de la ville, des saisons et de la campagne, les productions du pays, les souvenirs du passé, les défauts, les vertus, les aspirations nationales ne sont pas les mêmes que chez nous; la pensée, l'émotion s'expriment autrement : peu à peu, l'élève sentira ces différences et la vie étrangère acquerra pour lui une pleine réalité, le vocabulaire étranger une vie complète. A la longue, il comprendra combien la vie anglaise ou allemande diffère de notre vie : il verra qu'un Anglais ou un

(52) *Instructions*, p. 215.
(53) *Instructions*, p. 219.
(54) *Instructions*, p. 220.
(55) *Instructions*, pp. 221-222.
(56) *Instructions*, p. 222.

Allemand ne pense pas comme un Français et que sa pensée différente détermine une parole différente » (57).

Non qu'il faille enseigner la langue pour développer la culture; c'est plutôt l'inverse qu'il faut rechercher et développer la culture afin de mieux enseigner la langue : « C'est à l'acquisition de la langue que tout doit être subordonné, c'est pour l'apprendre à l'élève qu'on développe son esprit et non pour développer son esprit qu'on la lui apprend, ou plutôt les deux opérations se confondent, ne sont que les deux faces d'une même réalité » (58).

Au surplus, la *lecture expliquée* ne suffit pas; il faut y ajouter la *lecture cursive, utile* et *agréable* (59), et aussi la *lecture spontanée,* libre, inspirée par la seule curiosité : c'est à quoi sert la constitution de *bibliothèques de prêts,* « complément indispensable de l'enseignement » (60).

Mais, encore une fois, il importe au plus haut point, pour la mise en œuvre de cette pédagogie et pour son plein rendement, de se référer sans cesse à la pensée directrice de la réforme. « Par le souci constant de la réalité, qui est la marque de cette méthode, par ce graduel élargissement des intérêts de l'élève, par ce perpétuel accroissement de son activité, par le contact continuel avec la vie, d'abord matérielle, puis spirituelle, immédiate et visible d'abord, puis de cœur, d'imagination, d'esprit, d'action, l'enseignement des langues vivantes, pénétré d'un esprit nouveau, a cessé d'être un enseignement verbal et mécanique, est devenu un *libre et vivant enseignement de réalités*... Celui qui saura se pénétrer vraiment de l'esprit des nouvelles méthodes n'aura pas seulement réussi à meubler des cerveaux de mots et de connaissances, mais à enrichir des esprits d'habitudes, de facultés et de tendances qui trouveront plus tard leur emploi : il n'aura pas seulement préparé des élèves à des examens, mais des *hommes à la vie;* il n'aura pas seulement bien mérité de l'Université, mais de la France » (61).

(57) *Instructions,* p. 223.
(58) *Instructions,* p. 224.
(59) *Instructions,* pp. 225-226.
(60) *Instructions,* p. 227.
(61) *Instructions,* p. 229.

⁂

M. Hovelaque faisait, en 1909, une deuxième conférence relative, cette fois, à l'enseignement des langues vivantes dans le *second cycle*, c'est-à-dire dans la *troisième période* visée par les *Instructions*. Sept ans avaient passé depuis la réforme. Les élèves qui étaient entrés en 6e sous le régime nouveau terminaient leur scolarité.

Pendant ce temps, une réaction s'était produite contre la réforme de 1902. On lui reprochait d'avoir provoqué un abaissement des études classiques. D'autre part, les récentes *Instructions* de 1908, concernant les langues vivantes, mentionnaient l'intérêt de la version et de l'enseignement littéraire. On se demandait s'il ne convenait pas de voir, dans cette faveur marquée à la version et à l'enseignement littéraire, une sorte d'abandon des directives de 1902.

M. Hovelaque faisait un vif éloge de la culture classique.

« C'est une école d'analyse, et de la plus subtile parfois, car la subtilité est le défaut naturel d'un esprit qui perçoit les plus fins rapports des choses et des différences là où nos esprits plus confus ne voient qu'identité; c'est une école de logique, de justesse, de sobriété, de grâce naturelle dans l'expression, que le grec : et quelle est donc la langue moderne qui pourrait lui être comparée comme instrument d'analyse ? et laquelle mieux que lui pourrait apprendre à démêler des idées, à les exprimer avec mesure, précision, finesse, grâce ? où trouver ailleurs des modèles plus achevés d'harmonieuse simplicité, de *style*, la beauté parfaite dont Renan a eu la révélation sur l'Acropole et là seulement ? Que ces vertus et cette grâce foudroient tous nos jeunes hellénistes, bien téméraire qui l'affirmerait. Mais qu'un peu de ce rayonnement divin éclaire parfois quelques esprits, qui le nierait ? Et cela suffit » (62).

Le latin n'a pas les vertus du grec, mais il possède les siennes. « Les Romains sont nos maîtres dans l'art d'exposer et d'écrire. Démonter une phrase latine, analyser la liaison de ses parties, comprendre sa structure, c'est apprendre à penser avec ordre, clarté, force, à convaincre et à prouver : c'est surprendre tout l'art de la composition. Quelle est la langue moderne qui puisse fournir de pareils modèles de composition et servir à une pareille discipline de

(62) *Instructions*, p. 234.

l'esprit ? Ce n'est certes ni l'allemand, ni l'anglais, ni l'italien même, ni l'espagnol; de désobligeantes comparaisons ne sont pas nécessaires pour le démontrer. S'il en est une, c'est la nôtre, héritière de la sobriété attique, si elle n'a ni la souple grâce, ni la variété du grec, toute lumineuse de clarté latine, si elle n'a point la majesté romaine » (63).

Par conséquent, M. Hovelaque peut conclure, sur ce point, que les hommes de 1902 et, en particulier, les réorganisateurs de l'enseignement des langues vivantes, ne sont « nullement les adversaires de la culture antique; et personnellement, ajoute-t-il, je pense que rien ne peut la remplacer. Le jour où elle disparaîtrait de nos écoles, la France subirait une diminution intellectuelle et je serais le premier à le déplorer » (64).

Mais, cette déclaration faite, M. Hovelaque n'en réclame pas moins le droit d'appliquer la réforme de 1902 à l'enseignement des langues vivantes et d'en tirer tous les effets. « Notre piété n'est pas moindre que celle des humanistes anciens. Nous ne cherchons à les déposséder d'aucun privilège. Nous n'empiétons pas sur leur tâche. Nous voulons simplement définir la nôtre et obtenir le droit de l'accomplir tout entière » (65).

Ce serait une erreur de penser que la version allemande ou anglaise inscrite, comme exercice scolaire dans les *Instructions* de 1908, implique un oubli quelconque ou une renonciation quelconque, à l'égard de l'esprit de 1902. Il n'y a, au contraire, aucune déviation de cet esprit ni des procédés nouveaux auxquels il donne lieu : il suffit de considérer cette vérité élémentaire qu' « *une version de méthode directe n'est pas une version de méthode indirecte* » (66). Le nom est commun à l'exercice qui consiste à traduire du latin en français et de l'allemand ou de l'anglais en français; mais la technique en est toute différente.

Une version de méthode indirecte se fait avec une grammaire et un dictionnaire; l'élève livre au texte un « combat singulier » qui aiguise l'esprit, mais qui aboutit, en cas de défaite, à des « monuments de charabia » (67). C'est que l'élève doit pénétrer, par la

(63) *Instructions*, p. 235.
(64) *Instructions*, p. 235.
(65) *Instructions*, p. 236.
(66) *Instructions*, p. 236.
(67) *Instructions*, p. 236.

langue, une civilisation par trop éloignée de la nôtre. On a beau rechercher des textes de caractère concret : « Il s'agit toujours de *comprendre* et de *rendre* et — problème étrange — fort souvent de rendre ce que l'on ne comprend pas » (68).

Toute autre est la version de méthode directe, « dont les principes essentiels sont : que c'est la langue tout entière et non une partie de la langue que l'on enseigne; que l'enseignement part du professeur et non du livre; qu'il ne faut jamais demander à l'élève un effort qui puisse le conduire à l'erreur » (69). Ici, le professeur est le « guide »; le dictionnaire et la grammaire ne doivent être consultés par l'élève « qu'*après*, pour y trouver, non des connaissances nouvelles, mais la confirmation de ce que son professeur lui a appris et un complément d'exemples et de renseignements » (70). Il en résulte des particularités propres à la version de méthode directe pour tous les aspects que peut présenter cet exercice : *choix de la version* (71), *préparation de la version* (72), *correction de la version* (73). Le problème n'est donc nullement d'imiter la version latine; mais, tout au contraire, de définir la version par rapport à la réforme de 1902 et par application de la réforme.

Pas plus que la version, l'enseignement littéraire ne doit s'écarter des principes posés en 1902. Tout au contraire, comme la version elle-même, il doit s'inspirer de la réforme et, grâce à elle, se transformer.

Il ne formera pas un enseignement « à part », donné tel jour et à telle heure, tombant sur la classe *ex cathedra*, mais un enseignement lié aux divers exercices scolaires, faisant corps avec les textes, lectures, explications. A cet effet, on observera, par un concert entre les professeurs, une gradation qui dégagera, peu à peu, cet enseignement et qui d'*implicite*, le rendra de plus en plus *explicite*. La composition d'anthologies, avec des *extraits* simples, suivis de textes de plus en plus complets et complexes, sera nécessaire, pour assurer la marche progressive d'un enseignement, suggéré d'abord d'une manière discrète à l'occasion d'autre chose; fait, pour ainsi

(68) *Instructions*, p. 237.
(69) *Instructions*, p. 237.
(70) *Instructions*, p. 237.
(71) *Instructions*, p. 239.
(72) *Instructions*, p. 240.
(73) *Instructions*, p. 241.

dire, d'allusions; puis prenant, par étapes et par degrés, son caractère et sa valeur propres. Par là, l'horizon de cet enseignement s'agrandira de plus en plus, au fur et à mesure que l'élève avancera en âge, qu'il réalisera plus de progrès et qu'il pourra passer de la possession effective de la langue à son intelligence littéraire.

M. Hovelaque prend l'exemple de Shakespeare. Dès le début, les élèves prendront contact avec le grand écrivain. Mais, bien entendu, on ne commencera pas par un cours sur Shakespeare. On n'en prononcera même pas le nom, en 6e et en 5e. Pourtant, dès la 6e, des fragments de chansons peuvent être donnés. On étudie la langue et le vocabulaire, sur un texte bien choisi de Shakespeare et sans le savoir. En 5e, on complétera ces fragments par d'autres. En 4e et en 3e, on pourra aller un peu plus loin. On pourra retracer l'intrigue d'une pièce, raconter une histoire, rapporter des maximes, citer une tirade. Ainsi, la *matière shakespearienne* augmentera insensiblement, jusqu'au jour où, en 2e et en 1re, les *disjecta membra poetae* se rejoindront « pour vivre dans l'harmonie de leur vie profonde ». Ainsi, on pénétrera, dans la poésie et la littérature, « non par brusque découverte, mais par lente initiation; et plus cette initiation est graduelle, plus la possession est parfaite. Et ce qui est vrai pour la poésie en général l'est doublement pour Shakespeare » (74).

« Aux lectures dispersées, succédera maintenant l'étude consciente » (75). A propos de Shakespeare, on fera valoir, par des rappels de choses déjà vues, par des rapprochements et des contrastes, dans une vue qui s'amplifiera sans cesse, la *variété* de l'œuvre, l'intensité de vie ou d'action des personnages, le caractère des *époques*, les tableaux d'*histoire* ou de *légende*, les *milieux*, les *décors*, l'*atmosphère* shakespearienne. On pourra alors, n'ayant jamais donné un enseignement abstrait de la littérature, n'ayant jamais fait un « *cours* » proprement dit, mais ayant toujours « étayé » les observations et les remarques sur « des exemples concrets, des lectures, la connaissance directe des textes », on pourra dégager des idées générales auxquelles tout l' « enseignement a tendu et doit tendre toujours » (76).

On fera plus. On passera de la littérature à l'histoire et à la civi-

(74) *Instructions*, p. 249.
(75) *Instructions*, p. 249.
(76) *Instructions*, p. 252.

lisation du peuple étranger. Ayant atteint le centre d'idées, le centre de convergence auquel l'enseignement doit aboutir, on ne manquera pas de faire ressortir, telles qu'elles se manifestent partout, dans la langue et la littérature, dans la politique, les institutions, le droit, l'art, les données de psychologie collective, les traits essentiels de l'esprit anglais. On fera des comparaisons, singulièrement éducatives, avec l'esprit français.

« Vous montrerez que, partout, l'esprit anglais se méfie de l'abstrait et réclame le concret, le réel, le complexe, autant que l'esprit français épris d'ordre, d'abstraction, plus sensible aux côtés communs des choses qu'aux différences qui les séparent, se complaît dans le simple et le général, les principes absolus, les constructions logiques, codes, constitutions *a priori*, les belles ordonnances et les théories dont l'Anglais, pratique et positif, ennemi de toutes les idéologies, a l'instinctive répugnance. Et, de fait, nulle part chez lui, vous ne retrouverez jamais cet esprit de synthèse, ce besoin d'idées générales, ce génie de l'abstraction et de la classification qui aboutit chez nous au Code Napoléon, à la Déclaration des Droits de l'Homme, à notre Administration, à nos « écoles » littéraires, intolérantes et absolues dans leurs dogmes comme des sectes religieuses : ni dans son droit, qui n'est qu'un vaste fouillis de précédents et de cas particuliers, ni dans sa politique empirique, faite de compromis et d'expédients, sans principes directeurs ni plans d'ensemble, ni dans son art qui a la richesse, mais aussi le désordre, la confusion et la vie. Et si vous voulez ramasser dans une formule les idées que je viens d'exprimer, et résumer pour vos élèves les deux tendances des deux esprits, vous citerez en philosophie le mot de Burke, théoricien du réalisme politique : « Je hais jusqu'au son des mots qui expriment des abstractions » en le contrastant avec la boutade de Royer-Collard : « Je méprise un fait », c'est-à-dire toute chose isolée dont on ne peut tirer une idée générale » (77).

Avec un choix heureux d'exemples, d'analyses et de termes, M. Hovelaque fait la même démonstration pour l'Allemagne. Il suit le même élargissement continuel de la langue à la littérature, à l'histoire, à la civilisation, à l'idée que l'Allemagne se fait de sa *mission*, à l'art allemand expression de l'âme allemande. Et il en revient à la même comparaison avec la langue, la littérature, l'art, le génie

(77) *Instructions*, p. 253.

français. Des pages entières méritent d'être citées pour leur justesse de pensée et d'expression.

Voici pour l'histoire : « La création idéale a précédé la réalité dans le rêve et l'aspiration de ses fils, a été créée par leur désir avant d'avoir été réalisée par le glaive. Il faut dire cet effort et faire connaître cette histoire à vos élèves; et rien n'est plus facile. Vous leur ferez expliquer dans les classes moyennes les fragments d'histoire, les récits populaires, les légendes nationales, les poésies patriotiques que les petits Allemands de leur âge trouvent dans leurs livres scolaires; ils connaîtront comme eux et dans les mêmes textes élémentaires, les faits qui émeuvent l'imagination naïve et enthousiaste de leurs petits camarades d'Outre-Rhin; et surtout les trois grands faits germaniques fondamentaux : les invasions barbares, la Réforme, la guerre de 70, chacun de préférence dans les classes où d'autres professeurs leur en parlent... Vous leur direz que le vainqueur des légions de Varus est, pour l'Allemand, comme la première incarnation de cet esprit germanique d'indépendance et de fierté, de libre subordination au chef choisi, non d'obéissance au maître imposé, de soumission volontaire et non servile, de fidélité individuelle et de fraternelle égalité qui, quelques siècles plus tard, purgea la terre malade — ce sont eux qui parlent — de la corruption romaine, régénéra les troupeaux d'esclaves qu'elle ployait sous son joug et fit surgir, sur les ruines de l'antiquité, le monde de la féodalité et de la chevalerie. Vous rappellerez à vos élèves, pour qu'ils se représentent ces barbares et l'esprit qui les animait, telle anecdote de l'histoire de France, le vase de Soissons, tels détails familiers sur les Francs, les hommes libres, les plus caractéristiques et les plus doués des Germains, telles idées qu'ils auront acquises, dans leurs classes d'histoire, sur le Moyen Age et la chevalerie : ils comprendront mieux la prétention allemande d'avoir donné au monde moderne le sentiment de l'honneur, le respect de la femme, la fidélité à la parole jurée et au chef choisi, tous les sentiments inconnus au monde antique et que les flots purificateurs des invasions barbares auraient apportés du fond des forêts germaniques. Vous leur montrerez que cette poussée de barbares pauvres vers les vieilles civilisations riches, du Septentrion vers le Midi, vers les pays de lumière, de luxe et de beauté, à partir des premières invasions n'a plus cessé, et que l'antique lutte entre le Nord et le Midi dure encore. Ils verront qu'Arminius, que les chefs barbares ne sont pour l'Allemand que les premiers d'une

longue lignée de vainqueurs dans cette lutte millénaire du Teuton contre le Romain, de l'esprit de libre examen contre le principe d'autorité, de la simple et sérieuse et taciturne Allemagne, parée de toutes les vertus domestiques, de la Deutsche Treue, contre la profonde, la foncière immoralité du Latin — ce sont toujours nos voisins qui parlent — bavard et cynique, brillant et superficiel, inconstant et léger, épris de faste frivole et corrupteur, plus sensible à la forme qu'au fond des choses, contempteur de la femme, pour lui jouet de plaisir et non mystique inspiratrice. Ils comprendront la valeur presque symbolique du héros qui fixa pour toujours la direction de sa race et montra du doigt le chemin qu'elle devait prendre, la mission de purification qu'elle devait accomplir. Car c'est le soldat de Dieu que le Germain dans cette philosophie de l'histoire — je n'ose trop dire ce que le Latin y représente —, et chaque fois qu'une œuvre surhumaine décourage l'effort humain, dépasse les forces des autres races, c'est à un Allemand que Dieu la confie. C'est sous son effort qu'a croulé le monstrueux Empire romain; c'est lui qui a balayé toute la pourriture accumulée d'un monde tombé en décomposition, d'une société qui mourait de ses vices. Mais son effort ne s'est pas arrêté là. Que, mille ans plus tard, il faille purifier cette autre sentine d'iniquité qu'était devenue, disent-ils, l'Église romaine, héritière du rêve de domination universelle de l'Empire romain et d'universel nivellement des esprits, de tous ses vices d'esprit et de cœur; qu'il soit temps de châtier la France frivole, ivre d'orgueil et de péchés, l'Allemagne est encore là pour prêter main-forte à l'Éternel. L'ouvrier obligé de ces œuvres de Dieu est un Allemand, parce qu'à ces rudes besognes seule sa force héroïque et pure est adéquate, et seul son sang vierge peut rénover les races affaiblies et décadentes; et Luther continue ses lointains frères des invasions barbares, et Bismarck, Luther. Et ainsi quand, après les lectures sur la Réforme et vos commentaires, après avoir vu comment Luther parle de Rome et comment les Allemands conçoivent cette renaissance religieuse, vous arriverez à la guerre de 1870, vos élèves verront d'eux-mêmes que si l'Allemagne se rua sur la France, ce ne fut pas seulement une querelle politique qui précipita sur nous les masses germaniques, ni l'espérance de l'unité : c'est du fond de l'histoire, de la mémoire et de l'instinct de la race que venait l'onde de sentiments, de haines et d'aspirations qui le parcourut; ce fut moins le choc de deux ambitions et de deux peuples que le moment culmi-

nant dans une lutte deux fois millénaire, une des batailles dans cette interminable guerre entre deux esprits impénétrables l'un à l'autre, entre deux conceptions qui s'excluent, l'idéal latin et l'idéal germanique, qui, à travers les siècles, ont déterminé des croyances, des formes sociales, des politiques, des actions et des rêves, une esthétique et une philosophie opposées et inconciliables. Sur la Féodalité, l'art gothique, la Réforme, sur tout ce que les Allemands revendiquent pour le germanisme, sur 1870, vos élèves seront ainsi renseignés par les Allemands eux-mêmes dans des textes simples, clairs, scolaires, qui abondent... » (78).

Le bénéfice sera, comme lorsqu'il s'agit de l'anglais, un enrichissement intellectuel et moral par la comparaison entre l'idéal allemand et l'idéal français. « Vous montrerez à vos élèves comment nos voisins se voient et nous voient » (79). Ce n'est pas seulement sur l'histoire et la philosophie de l'histoire que portera la comparaison, mais sur l'art littéraire ou musical et M. Hovelaque donne d'autres exemples : nous retiendrons un excellent commentaire de la *Chanson du Roi de Thulé.*

« Vraisemblablement, vos élèves auront déjà appris ce texte par cœur avant de le rencontrer en première dans *Faust.* Ils en auront expliqué les mots et goûté le charme. Vous leur ferez remarquer ce que la langue a d'archaïque, et quel est le caractère du poème : nettement, c'est une chanson populaire, créée, il est vrai, de toutes pièces par Gœthe, mais née d'une légende populaire, pareille absolument par son inspiration, sa naïveté, le ton, le style, aux chansons jaillies spontanément de l'âme du peuple. Vous leur demanderez d'en dégager l'idée fondamentale, le thème : il n'est pas possible qu'ils ne vous répondent pas immédiatement : c'est la Fidélité. Vous leur ferez dire ensuite dans quelles circonstances Marguerite la chante; la rencontre de la pauvre fille avec le brillant Faust, son émoi, son naissant amour, ses inquiétudes; et vous soulignerez la valeur dramatique de cette chanson dans la pièce. Marguerite rêve et file et se demande dans son humilité de vierge allemande : M'aime-t-il ? Est-il possible qu'il m'aime, moi pauvre fille ? Et, s'il m'aime, m'aimera-t-il toujours ? Me sera-t-il *fidèle* ? et toute l'obscure inquiétude de son âme s'exhale, non dans des paroles précises, le mono-

(78) *Instructions,* pp. 260-261.
(79) *Instructions,* p. 262.

logue cher à nos dramaturges, mais uniquement dans ce chant mélancolique.

« Transportons la situation dans notre théâtre classique et voyons comment les choses se passeraient. Il y a bien peu de chance pour que l'héroïne de cette aventure soit une fille du peuple. Le sentiment de la poésie de l'humble vie populaire est né tard en France; ce sens germanique de l'intimité, cet amour des plus pauvres réalités familières, cette poésie du bien-être et de la vie domestique, qui abonde chez les peintres hollandais et dans les littératures du Nord, qui fait d'*Hermann et Dorothée* une sorte d'épopée nationale et un des chefs-d'œuvre les plus caractéristiques du génie allemand, n'existe guère chez nous aux époques classiques. Non; Marguerite serait une princesse ou une grande dame, et ce n'est guère par quelque vieux chant populaire que son émoi s'exprimerait, mais par un monologue; ou bien elle aurait une confidente, quelque « chère Elvire », à qui, sous forme *analytique* et *oratoire*, elle exposerait clairement la situation, le pour et le contre, ses espérances et ses craintes, et qui lui donnerait la réplique. Si le poète est un Racine, rien de plus profond, de plus délicatement précis que l'analyse de cette âme émue et de cette situation qui, du coup, prendrait un caractère général : ce serait la psychologie éternelle de l'une et de l'autre que nous aurions, non l'étude d'une âme et d'une situation particulières; et si c'est quelque médiocre imitateur du maître, rien de plus insupportable que l'interminable balancement des phrases oratoires et des développements symétriques. Dans la pièce française, tout serait exprimé, et exprimé sous une forme abstraite et générale, analytique et oratoire; tout se passerait dans la pleine clarté; et ce n'est pas l'imagination qui serait obscurément émue, mais la raison, l'intelligence qui avant tout seraient satisfaites. L'art français exprime plus qu'il ne suggère; c'est tout le contraire pour l'art allemand. L'émotion qu'il fait naître est d'essence mystérieuse, et le frisson qui nous parcourt, en écoutant Marguerite, vient des profondeurs de l'être, non de la cervelle lucide qui raisonne; obscurément, nous sentons passer dans cette vieille chanson que tant d'autres filles, depuis tant de siècles, ont pu, semble-t-il, comme Marguerite, soupirer, la mélancolie de leur émoi pareil au sien; sa frêle destinée et sa banale aventure s'agrandissent, s'approfondissent de toute leur peine soupçonnée, s'enveloppent de mélancolique et lointaine poésie; et cette chanson met comme un fond d'infini à la rêverie de l'humble fille, nous trans-

porte, comme la musique, dans le monde élémentaire de souffrance et d'espérance, de tendres songes angoissés où palpite le cœur de Marguerite, où tant d'autres cœurs ont palpité » (80).

Et si à la poésie, à la chanson, au lyrisme littéraire, nous joignons la musique, c'est encore la même différence qui viendra nous frapper.

« Pour mieux marquer le contraste entre l'esthétique des deux peuples, vous pourrez dire aux musiciens de votre classe les profondes différences qui séparent les diverses musiques que les maîtres français et allemands ont adaptées à cette chanson, à *Faust* tout entier : ils verront comment la vaste et confuse légende médiévale et l'œuvre colossale de Gœthe se réduit, entres les mains de Gounod, à une claire et banale petite histoire d'où tout mystère, toute la profonde et subtile poésie panthéistique, toute la philosophie est éliminée; et que, même chez Berlioz, avec César Franck, le plus germanique de nos maîtres, cette tragédie de l'humanité se découpe en morceaux de bravoure, en magnifiques descriptions et développements de rhétorique musicale, ou qui paraissent tels si on les compare à l'inspiration du « Faust » de Schumann, à la sublime abondance hindoue de l'ouverture, où les thèmes montent, ondulent et s'enchevêtrent comme des fumées, aux chœurs immenses des Bienheureux qui le terminent et qui remplissent le ciel de leurs rayonnements mystiques, comme la sombre rose étincelante d'une cathédrale l'obscurité sacrée » (81).

*
**

A coup sûr, des élèves initiés à pareille méthode et instruits à pareille école ne mériteraient pas les reproches que Lavisse adressait à tant de jeunes gens, lorsqu'il les montrait ignorant tout de la réalité contemporaine et jusqu'à l'existence d'une frontière du Nord-Est. L'enseignement des langues vivantes conçu, traité, exploité, oserions-nous dire, selon les directives de 1902 et les éclaircissements apportés par les Inspecteurs généraux, notamment par M. Hovelaque, apparaît comme éminemment propre à donner, au contraire, toutes informations utiles sur le monde tel qu'il est, sur les principales

(80) *Instructions*, pp. 267, 268, 269.
(81) *Instructions*, p. 269.

puissances, sur la langue qui traduit leur génie, sur la littérature et l'art qui reflètent leur histoire et leur pensée, sur l'état de leurs mœurs, de leurs croyances, de leurs aspirations, sur leur psychologie collective, sur leur puissance de vie et sur leur interprétation même de la vie.

A ceux qui l'ont suivi comme il se doit, il apporte non seulement une masse de matériaux, un bagage utile, un ensemble d'habitudes et de connaissances, une *provision*, en un mot, dont ils saisiraient l'avantage toutes les fois qu'ils auraient occasion d'entrer en relations avec l'étranger, mais encore une intelligence, une manière de comprendre le peuple étranger, une formation de l'esprit et du jugement qui est ce qu'on nomme la *culture*. Non seulement *provision, mais culture* (82), la formule revient, à diverses reprises, sous la plume de M. Hovelaque. D'où l'on voit combien serait injuste l'objection adressée à la réforme de 1902, qui lui reprocherait d'avoir réduit l'enseignement des langues vivantes à un enseignement simplement utilitaire, permettant seulement une possession usuelle de la langue et de « demander de la bière à Berlin ou une côtelette à Londres » (83). Non; l'enseignement des langues vivantes, tel que les réformateurs de 1902 entendent le constituer, est un enseignement qui vise à nourrir l'esprit, à l'élever, à le rendre plus souple et plus riche, à augmenter le nombre de ses points de repère, à le meubler et à l'orner à la fois, à lui donner une compréhension plus ouverte et plus juste, à le faire devenir capable de ces rapprochements, de ces mouvements de va-et-vient, des ces confrontations dans le temps et l'espace qui seules font l'intelligence, en un mot à le cultiver.

Mais il y a culture et culture, méthode et méthode. Ici, la culture de l'esprit est envisagée comme cheminant constamment avec l'information et l'acquisition linguistique, pour s'épanouir plus librement à la fin des études, sans jamais perdre le contact, au surplus, avec les faits, les textes, les événements, les institutions, les mœurs, les créations de l'art ou les remous sociaux, tout ce qui compose un génie national ou une civilisation.

Du fait à l'idée, du concret à l'abstrait, de ce qui est plus particulier à ce qui est plus général, et de telle sorte que le général soit toujours comme empli de particularités multiples et défini par elles :

(82) *Instructions*, p. 231.
(83) *Instructions*, p. 245.

telle est la marche et la progression de la méthode conforme à l'esprit de 1902. Méthode directe qui a prise, immédiatement, sur les choses, qui vise à la possession effective de la langue et qui affirme, d'abord, son caractère pragmatique, son intention de *pouvoir*, plus que de *savoir*. Mais on ne remue pas vainement les choses. Elles sont le meilleur soutien et la meilleure suggestion de l'idée. Et voici que ce qui pouvait apparaître comme tenant de trop près à la pratique, à l'usage, aux fins techniques et utilitaires, s'avère le point de départ, le soutien permanent et même le moteur des puissances intellectuelles, des élans de curiosité, des affinements de la sensibilité, la condition même d'une large et intelligente culture.

Tout reproche d'enseignement utilitaire tomberait donc à faux. Une fois de plus, la vieille opposition, toujours latente, entre l'éducation utilitaire et l'éducation désintéressée, est écartée et mérite de l'être. Qu'on n'oppose pas la « pénétration parfaite » d'une langue, c'est-à-dire sa connaissance désintéressée, à sa « possession effective », qui en est l'appréhension intéressée. « Je prétends, dit M. Hovelaque que cette pénétration parfaite a comme condition cette possession réelle; que les deux fins que poursuit le professeur de langues vivantes, au lieu de se nuire réciproquement, de s'exclure même, dans une sphère supérieure s'entr'aident et se confondent; que la méthode directe, au lieu d'être opposée à toute culture, est la seule méthode qui, par ses procédés, sa gradation, son esprit, conduise à une compréhension vivante et complète d'une civilisation étrangère, car c'est la seule qui permette d'en faire sentir l'unité foncière sous la variété de ses manifestations, parce qu'elle les enseigne, non pas séparément, mais toutes à la fois et l'une par l'autre » (84).

***

Ainsi, qu'il s'agisse des sciences physiques ou même mathématiques, du français ou des lettres classiques, du dessin, des langues vivantes, la méthode de 1902, diverse en ses applications, est une en son principe. Elle reprend la formule de 1880 — les leçons de choses à la base de tout, — mais elle en fait une méthode d'enseignement plus poussée dans le détail des différentes disciplines. Elle suit un

(84) *Instructions*, p. 245.

mouvement commencé avant elle, mais elle le précise et le fortifie. Elle insère l'esprit dans les choses pour l'en dégager ensuite, plus vigoureux et mieux trempé. Elle renonce au schéma déductif et à l'illusion de rencontrer les faits, en partant des concepts. Elle recommande une promotion qui va de la pratique à la théorie, de la chose à l'idée, de l'information à la culture. Au surplus, elle ne sépare pas ces divers aspects du réel. Elle les soutient, au contraire, l'un par l'autre et se méfie seulement de commencer par où il conviendrait de finir. En préparant les esprits selon ce mode, elle a l'ambition de former des jeunes gens pour leur vie d'homme, pour leur temps et leur pays.

CONCLUSION

L'HUMANISME DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU DÉBUT DU XX^{e} SIÈCLE

Nous voici parvenu au terme que nous nous étions fixé. Nous avons essayé de noter, à travers le XIX^{e} siècle, étape par étape, l'affirmation, le devenir, les relations réciproques des deux humanismes. Ils se sont affrontés par des revendications contradictoires, puis rejoints dans une tendance à l'unité organique de l'enseignement secondaire. Le cycle se ferme en 1902 ou, plutôt, c'est, bientôt après, un cycle nouveau qui commence. Nous nous arrêtons devant la grande cassure de la guerre. En fait, la réforme de 1902 et les commentaires en sens divers qui l'ont suivie nous maintiennent dans le champ du XIX^{e} siècle. Au contraire, en 1914, le vingtième siècle commence. La réforme de 1923, la première en date après celle de 1902, n'est pas seulement une réforme de l'enseignement secondaire, mais une réforme d'après-guerre, faite pour répondre à des besoins nationaux et sociaux que l'on ne pouvait ressentir, en 1902, ni de la même manière, ni au même degré, ni sous le même « climat ».

D'une façon générale, et ainsi qu'il est naturel, toutes les notions qui, après la terrible secousse, animent la pensée, éveillent l'esprit de réformes et pénètrent le domaine scolaire sont des notions neuves — ou renouvelées. Nous pouvons en faire un rapide inventaire. En 1923, restauration ou tentative de restauration du classique à titre de type exclusif de la culture secondaire, du moins pendant les premières années de la scolarité; suppression de la section B en sixième; égalité scientifique; assimilation de l'enseignement secondaire féminin à l'enseignement secondaire masculin; en 1925, rétablissement de la section B à partir de la sixième; conception de

la méthode dite de l'amalgame pour l'enseignement du français; élaboration de nouvelles *Instructions* pour l'enseignement secondaire; par la suite, gratuité de l'enseignement secondaire, sélection des élèves, examens de passage renforcés; classe d'orientation; modifications de programmes et d'horaires de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire supérieur en fonction les uns des autres; en un mot, acheminement vers ce que l'on a nommé l'*Ecole unique*. On ne peut qu'être frappé par la fécondité d'un pareil mouvement et d'un tel foisonnement d'idées, d'essais, d'appels à l'expérience.

En poussant l'analyse, on se trouve dépasser les limites de l'enseignement secondaire. La vérité est que l'enseignement secondaire, en vertu même des réformes dont il a été antérieurement l'objet, de sa clientèle variée, de ses sections multiples, a élargi sa surface de contact avec les autres formes d'enseignement; mais celles-ci, de leur côté, par l'accroissement de leurs effectifs et la qualité de leur culture, ont élargi elles-mêmes leur surface de contact avec l'enseignement secondaire. Dès lors, l'enseignement secondaire tend à ne plus être considéré directement et en soi, comme un système autonome et clos; une attention nouvelle s'exerce sur les rapports qu'il soutient avec l'enseignement primaire et l'enseignement primaire supérieur. Réciproquement, les réformes ou projets de réformes relatifs à l'enseignement primaire, l'enseignement primaire supérieur, les Cours Complémentaires, les Ecoles Normales primaires ne sont pas conçus comme concernant uniquement telle ou telle de ces réformes d'enseignement, mais comme intégrés dans une vue d'ensemble d'où l'enseignement secondaire n'est point absent. En somme, la notion d'enseignement national ou, mieux encore, d'éducation nationale tend à primer celle de tel ou tel enseignement déterminé.

Il en résulte une réaction contre les catégories scolaires, les particularismes pédagogiques qui seraient fermés les uns aux autres et ignorants ou même, à l'occasion, concurrents les uns des autres. Il s'ensuit, d'autre part, un mouvement pour l'abattement de certaines barrières artificielles, pour une compréhension mutuelle, pour la convergence des efforts dans la communauté de l'institution scolaire nationale.

Sans doute, ne saurait-il être question de placer tous les enseignements au même niveau, de leur assigner mêmes programmes,

mêmes fins, mêmes moyens, de faire peser sur l'éducation nationale une lourde et mortelle uniformité. Le tenterait-on que la vie se chargerait de recréer immédiatement les différenciations nécessaires. Mais l'école unique n'est point exclusive des distinctions de droit et des originalités concrètes. L'idée qu'elle porte, c'est celle de l'unité dans la diversité de l'éducation nationale.

En d'autres termes, un jour est venu où nous avons vu disparaître, dans l'enseignement secondaire, la qualification de *classique* et celle de *moderne* pour ne plus rencontrer que la dénomination générale d'enseignement secondaire. De la même manière, nous voyons disparaître, dans l'enseignement national, les qualifications de primaire, primaire supérieur, secondaire, avec leurs méconnaissances réciproques, leurs malentendus, leur dispersion intellectuelle et leurs risques de heurts, pour ne plus trouver que la dénomination générale d'enseignement national à plusieurs degrés : premier degré, second degré.

Ainsi, le problème de coordination et d'unité qui, au début du siècle, se posait à l'enseignement secondaire, se pose aujourd'hui à l'enseignement national. C'est la même question d'*organisation*; mais, cependant, il y a un changement d'échelle; le plan de l'action est plus vaste, l'horizon plus ouvert, les pièces à ajuster plus nombreuses. L'ensemble se présente donc sous un jour nouveau par rapport à celui que nous étions accoutumés à considérer. Des difficultés sont à vaincre pour que les points d'ajustement ne soient pas des points de friction, des précautions à prendre, des transitions à ménager. Pour suivre le développement des faits et des idées, à travers cette complexité accrue, une étude à part, appuyée sur les informations et les analyses appropriées, nous paraît nécessaire. En fait, c'est un autre sujet et, par conséquent, il appelle un autre examen. C'est pourquoi nous pensons qu'il est de bonne méthode de nous interrompre. Nous nous arrêtons devant des années pleines et que les historiens appelleront sans doute des « années tournantes ». Une étendue aux multiples aspects s'offrirait à nous. Il y aurait lieu de l'explorer, mais c'est une tâche différente de celle que nous avons entreprise. Nous en restons, pour notre part, à l'enseignement secondaire. C'est lui qui nous a préoccupé et c'est au sujet de l'humanisme dans l'enseignement secondaire, au début du XX^{e} siècle et jusqu'à nos jours, que nous voudrions maintenant présenter quelques remarques.

***

Notre étude nous a permis de décrire l'humanisme universitaire et de reconnaître, dans la succession ou l'interaction des faits, une philosophie de l'enseignement secondaire. A coup sûr, le problème a été largement traité : chaque réforme, en effet, venait apporter un complément à la réforme antérieure, un point de vue insuffisamment exploré, un aspect de la tâche éducative non encore mis en valeur. Il s'est ainsi produit tant d'analyses, de rectifications, de retouches que peu d'éléments ont échappé à l'observation et à l'examen critique d'une opinion en éveil. Si, parfois, on a l'impression de rencontrer des incertitudes, des lenteurs, des contradictions même, il est juste, par contre, de dire que le but éducatif de l'enseignement a été rarement négligé : on a répété qu'il ne s'agit pas d'apprendre pour apprendre et pour posséder seulement un bagage mental; au contraire, toujours on s'est efforcé de susciter l'intelligence, de développer la personnalité, d'affiner le sentiment et le goût, de former des hommes.

A cet égard, et malgré la multiplicité des réformes intervenues, il n'y a pas rupture dans les préoccupations pédagogiques des réformateurs successifs. Les moyens ont été regardés comme différents les uns des autres : la fin à poursuivre n'a guère varié. Cette continuité de pensée ou, tout au moins, d'aspiration définit assez la tendance humaniste de l'enseignement secondaire et, nous l'ajouterions volontiers, la tendance humaniste de la pédagogie française.

La rétrospective à laquelle nous avons procédé, offre un autre intérêt. Elle montre comment les problèmes se sont posés, sur quel plan ils se sont situés, comment ils se sont transformés. En sorte qu'aujourd'hui, nous pouvons considérer comme dépassées certaines controverses idéologiques sur l'enseignement secondaire. Par exemple, le débat sur la culture désintéressée et la culture utilitaire nous paraît avoir fait l'objet de réflexions théoriques suffisamment poussées. Un accord semble actuellement acquis, à ce sujet, sur un certain nombre d'affirmations ou de conclusions. En effet, toute culture est, en un sens, désintéressée parce que toute culture digne de ce nom est libre mouvement, libre intelligence et libre joie de l'esprit. Toute culture est initiation au vrai ou contemplation du vrai; ou bien, pour parler le langage de Leibniz, toute culture est appétition. L'histoire de l'enseignement spécial, devenu

enseignement secondaire moderne, puis section d'enseignement secondaire est l'illustration de ce qu'il y a de profondément « désintéressé » dans toute culture, même d'origine spéciale ou technique. Mais, en un autre sens, toute culture est « utilitaire » parce que toute culture vise à former pour la vie, donc pour l'action. Toute histoire de l'enseignement classique, depuis un siècle ou un demi-siècle, est celle d'un enseignement lent, sans doute, à se mouvoir, très attaché à ses formes usuelles, respectueux de ses traditions, mais qui s'est accommodé de disciplines nouvelles et qui, en tout cas, n'a jamais renoncé à préparer des hommes pour la vie de leur temps. Les tenants les plus fervents de la culture classique ne l'ont jamais présentée comme un luxe, un pur ornement intellectuel ou esthétique, une manière de dilettantisme. Toujours, ils ont revendiqué, pour les éléments produits par la culture classique, la direction des activités économiques contemporaines. Ainsi, de même que l'histoire de l'enseignement spécial tend à prouver le caractère désintéressé de la culture; de même, l'histoire de l'enseignement classique tend à prouver le caractère réaliste de toute culture. C'est pourquoi l'opposition *culture désintéressée — culture utilitaire, culture formelle — culture substantielle,* nous paraît un peu vaine. Tout dépend ici des moyens employés; mais sur les fins elles-mêmes, le passé nous apporte un dossier assez complet.

Assurément, tout recommence et, aujourd'hui encore, on reprend très aisément les débats théoriques dont nous parlons : *culture désintéressée — culture utilitaire; tête bien faite — tête bien pleine; classiscisme — modernisme; lettres — sciences.* Et nous admettons bien que chaque génération ait le droit de reprendre, effectivement, ces débats pour son propre compte, parce que chaque génération a besoin de penser par elle-même et pour elle-même. Mais l'histoire apporte, à tout le moins, une information. Elle est une enquête précieuse pour le procès. Elle donne expérience et sagesse. Elle n'autorise pas à considérer les problèmes comme inédits, non plus que comme susceptibles de solutions faciles, ces solutions fussent-elles séduisantes pour l'esprit. Elle rappelle que l'enseignement secondaire existe, et depuis longtemps, et qu'il faut commencer, pour envisager ce qu'il peut être, par le prendre tel qu'il est.

Ainsi, la méthode analytique que nous nous sommes efforcé de suivre n'est pas sans apporter quelque garantie à qui se propose de

connaître l'enseignement secondaire et les problèmes relatifs à cet enseignement. Cependant, cette méthode ne suffit pas. En pareille matière, l'information historique doit être complétée par un jugement de valeur, c'est-à-dire par une confrontation des conceptions et des faits, des directives données et des réalisations obtenues.

La vraie question, dans ces conditions, est de savoir si la réalité scolaire répond aux textes qui la régisssent et aux commentaires qui fournissaient un sens et une justification à chaque réforme.

Les *Instructions* auxquelles nous nous sommes reporté ont traduit certainement quelque chose de l'enseignement secondaire *réel*, puisque, toujours, elles ont été faites pour l'application pratique et en vue du fonctionnement régulier de l'enseignement secondaire. Mais il est clair qu'elles ont exprimé, tout à la fois, ce qu'était, peut-être, l'enseignement secondaire et, surtout, ce qu'on voulait qu'il fût. Elles sont donc, en un sens, un *idéal*. Autant on peut être d'accord sur l'idéal et juger presque superflu de soulever des problèmes théoriques sur la finalité, par exemple, de l'enseignement secondaire, autant il est essentiel de regarder les choses scolaires elles-mêmes et de se demander si l'idéal est entré dans ces choses.

Précisons la question. On a voulu, par exemple, que l'enseignement classique fût à la fois *formel* et *substantiel*; que l'enseignement moderne fût à la fois *matériel* et *éducatif*; que tous deux fussent donc rapprochés dans une unité organique de l'enseignement secondaire. L'a-t-on réalisé et les intentions ont-elles passé dans les faits? Y a-t-il vraiment, depuis 1902, unité organique de l'enseignement secondaire? Y a-t-il, par le rapprochement du classique et du moderne, cette interpénétration des deux clutures que l'on avait posée, en 1902, comme idéal; cette interpénétration qui apparaissait comme le terme des réformes antérieures elles-mêmes et qui assurait l'architecture harmonieuse d'une institution à la fois *diverse* et *une*? Ou bien la dualité a-t-elle subsisté? En somme, le classisque et le moderne ont-ils même valeur éducative et sont-ils sur le même plan? Il ne s'agit pas ici de savoir si le classique *peut* aller vers le moderne ni si le moderne *peut* aller vers le classique, mais s'ils sont allés, en fait, l'un vers l'autre et tous les deux vers une unité organique de l'enseignement secondaire. Pour cet examen, l'égalité de durée, l'égalité de sanctions sont de peu d'importance, car les égalités extérieures laissent intact le problème de fond.

Précisons encore. La réforme de 1902 ouvrait, dans le second cycle, une multiplicité de sections dont Liard disait qu'elles étaient des combinaisons variées de matières. Que peut-on penser de ces dosages différents de matières et de la valeur éducative qui leur était inhérente? Allons plus loin. La réforme de 1925 qui, après la tentative de 1923, régit l'enseignement secondaire, ne laisse-t-elle pas, et dans quelle mesure, subsister la question? Allons plus loin encore. Les *Instructions* les plus récentes, celles de 1938, reprennent l'expression de 1902 : *unité organique* de l'enseignement secondaire. La question s'impose donc : L'enseignement secondaire est-il, en fait, un ou divers? Les sections se valent-elles? Quelles remarques appelle le fonctionnement de la section moderne; quelles remarques, le fonctionnement de la section classique? C'est en ces termes que se présente le problème de fait de l'enseignement secondaire. Nous voudrions aborder ce problème en nous tenant sur le plan pratique de la réalité scolaire. Nous ne nous demanderons pas si les choses sont *possibles*, mais si elles ont été ou si elles sont.

***

Notre première constatation est que, *jugée sous cet aspect, la réforme de 1902 n'a pas donné ce que l'on attendait*. Cette réforme, de haute inspiration philosophique, déclarait l'unité de l'enseignement secondaire; mais les faits ne portaient pas la trace de l'unité. En effet, si nous nous en tenons aux trois sections, A, B, C, du second cycle et si nous groupons sous la même rubrique les heures consacrées aux lettres et à l'histoire, nous obtenons, pour chacune des trois sections, les horaires suivants dans la classe de seconde :

Section A	Lettres et histoire	17 h. 1/2
	Langue vivante	2 h.
	Sciences (Mathématiques)	2 h.
Section B	Lettres et histoire	12 h. 1/2
	Langues vivantes	7 h.
	Sciences (Mathématiques)	2 h.
Section C	Lettres et histoire	11 h.
	Langue vivante	2 h.
	Sciences (Math. et Physique)	11 h.

Les horaires ainsi établis, il apparaît que la Section A était destinée à être désertée par la plupart des élèves. Sans doute, quelques sujets littéraires d'élite trouvaient l'occasion de se spécialiser à partir de la seconde, mais cette section ne pouvait recueillir qu'un petit nombre d'élèves. Le gros des élèves s'en allait nécessairement vers la Section B et la Section C. Ces deux sections, l'une par les langues vivantes, l'autre par les sciences, avaient un caractère de formation moderne. Mais comme la Section C réclamait, comparativement à la Section B, un effort considérable pour l'étude des sciences, l'ensemble des meilleurs élèves seulement se faisait inscrire dans la Section C. La nature des horaires commandait donc la répartition des élèves. Sur le plan théorique, les trois sections étaient équivalentes. Sur le plan pratique, elles ne l'étaient pas. Il n'y avait point équilibre entre elles et un lycée ne pouvait pas se comparer à un organisme harmonieux.

D'autre part, quand on pense à l'intelligence qu'un élève doit avoir du monde où nous vivons, il apparaît également que la part des sciences était trop réduite dans la Section A et la Section B. La réforme de 1923-1925 est venue parer, par l'égalité scientifique, à une grave lacune de la réforme de 1902 : dire que l'enseignement classique doit s'intégrer, en vertu même de sa valeur éducative, à la vie contemporaine; qu'il doit rendre ses élèves aptes à une action sociale dirigeante et ne retenir, dans la Section A et la Section B, que 2 heures de sciences mathématiques sans aucun élément de physique, c'est un paradoxe — et l'on a dû remédier à cet état de choses.

Nous voyons par là comment des intentions très louables peuvent donner lieu à une organisation pratique qui tourne contre elles-mêmes. On ne peut plus se réclamer de cette alliance entre le classique et le moderne, entre le désintéressé et l'utile, quand on fonde une section qui, en fait, contredit ces principes pédagogiques et ne convient plus, finalement, qu'à un petit groupe de futurs professeurs de lettres. La culture générale embrasse un horizon plus large. En limitant l'horizon comme on l'a fait en 1902, on ne prépare plus l'homme; on initie le futur spécialiste et on fait remplir, en définitive, à l'enseignement secondaire une pré-fonction de l'enseignement supérieur. Par ailleurs, on crée, qu'on le veuille ou non, avec la Section B, une section dévalorisée parce que remplie, dans sa majeure partie et réserve faite des exceptions, d'éléments infé-

rieurs. Dans ces conditions, on a beau prouver par la dialectique la valeur éducative des trois sections, et même de la Section B; la vérité de fait est que les analyses les plus prestigieuses ne portent pas, à raison des cadres scolaires que l'on a constitués et de la matière qui remplit ces cadres.

Ainsi, la réforme de 1902 a proclamé l'unité de l'enseignement secondaire, mais elle ne l'a pas réalisée. Un fort contraste existe entre l'idée et l'acte.

*
**

La réforme de 1925 a-t-elle mieux résolu le problème que celle de 1902? Remarquons que la réforme de 1925 a, en un sens, *retourné* celle de 1902, à cette réserve près que le second cycle comprend actuellement trois sections au lieu de quatre. En 1902, il y avait trois sections à base commune : *le latin*. Depuis 1925, il y a trois sections à base commune : *les sciences*. Sur un fond de latin, se développaient trois combinaisons d'études en 1902. Sur un fond de sciences se développent les trois combinaisons de 1925. La question est la suivante : Y a-t-il unité entre les trois sections de 1925? Y a-t-il entre elles équivalence éducative?

Devons-nous rappeler que notre préoccupation est toujours la même? Nous ne cherchons pas à dire si les lettres et les sciences ont, en soi et aux yeux d'un esprit philosophique, même valeur éducative; nous nous demandons si *les sections scolaires* ont cette même valeur éducative. Nous ne posons pas un problème de droit, mais un problème de fait.

Nous dirons tout de suite que l'*unité éducative des sections A et A' de 1925 est beaucoup mieux assurée que l'unité des sections A B ou A B C de 1902*. Les sections A et A' reposent, en effet, sur une base scientifique, française, latine, historique commune, avec horaires scientifiques égaux et, pour les autres matières, presque égaux. Le grec de la section A est remplacé, dans la section A', par un complément de français et de latin. Il arrive que les lycées constituent une ou plusieurs sections mixtes AA', avec cours spéciaux pour le grec de A, pour les compléments de français et de latin de A' et, naturellement, pour les diverses langues vivantes choisies par les élèves. On peut parler ici d'unité de culture et d'équivalence éducative. Il n'y a pas de section sacrifiée par avance. Aussi bien présentent-elles un équilibre numérique satisfaisant. Les élèves qui

font du grec reçoivent, comme ceux qui n'en font pas, leur part de sciences et de langue vivante. Il ne leur est par interdit de songer à d'autres carrières que le professorat des lettres. Beaucoup d'entre eux, après la première partie du baccalauréat, entrent dans la classe de mathématiques élémentaires et développent une spécialisation scientifique sur un fonds de classicisme : chose impossible sous le régime de 1902. Et quant aux élèves de A', ils allient également la culture scientifique à la culture latine. Ils sont un peu dans le cas des élèves de l'ancienne section C, avec cette différence que cette union des deux cultures s'est poursuivie pour eux, non depuis le commencement du 2e cycle, mais depuis le commencement des études : la continuité de leur effort dans le même sens est assurée depuis le début de la scolarité et c'est, du point de vue éducatif, un avantage qu'ils ont sur les élèves de la section C de 1902.

Dans ces conditions, la question de l'unité et de l'équivalence éducative ne se pose pas entre la section A et la section A'. En revanche, elle se pose entre les sections A et A' d'une part, la section B d'autre part.

Pour fortifier l'unité entre A A' et B, les réformateurs de 1925 ont songé, comme ceux de 1902, à une unité de méthode; mais, allant plus loin que ceux de 1902, ils auraient souhaité introduire, entre les sections A et B, dès le début des études, un même enseignement du français. Sans doute les élèves de la section B auraient eu un nombre d'heures de français plus qrand que ceux de la section A; toutefois, un horaire régulier d'enseignement du français commun aux deux sections était envisagé par la pratique de ce que l'on a appelé l'*amalgame*. De cette manière, les sections A et B auraient comporté une communauté de culture scientifique et une communauté de culture littéraire. C'était une garantie complémentaire d'unité entre A et B. L'amalgame n'eut pas lieu — ou plutôt n'a pas duré — et nous aurons à dire pourquoi. En sorte que la culture scientifique est restée la seule partie commune aux sections A et B.

En l'état où les choses en sont demeurées, nous avons donc à nous demander s'il y a unité et équivalence éducative entre A et B, c'est-à-dire entre la section d'enseignement secondaire qui reste la section d'enseignement classique et celle qui est la section d'enseignement moderne.

⁂

Notre opinion est qu'il faut répondre par la négative. L'enseignement secondaire n'a pas encore réalisé son unité; il y a différence et inégalité éducative entre la section A et la section B.

Quand nous formulons ce jugement, nous ne parlons pas au nom d'une préférence théorique déterminée. Nous ne voudrions, pour notre part, être rangé ni parmi les classiques, ni parmi les modernes. Nous avons écarté toute controverse doctrinale, toute option subjective. Nous considérons seulement les faits, le niveau moyen des élèves, l'opinion certainement dominante dans le personnel enseignant, pour dire que la *section B donne très généralement de moins bons résultats que la section A.*

Précisément parce que nous ne nous rangeons, de parti pris, ni parmi les classiques ni parmi les modernes, nous ne tirons pas tout de suite argument de l'inégalité existant entre A et B pour condamner la section B et pour déclarer que les lettres seules ou que les sciences, alliées à une culture latine, seules sont éducatives. Le fait de l'inégalité ne nous paraît pas contestable : le problème est pour nous d'en rechercher l'explication. Plus nous avons suivi avec attention l'aspiration du XVIII[e] siècle à un humanisme nouveau, la tentative des Ecoles centrales, l'œuvre de V. Duruy complétée par les modernistes ultérieurs, plus nous sommes obligés de nous demander : Pourquoi donc l'humanisme moderne ou scientifique ne réussit-il pas aussi bien que l'autre? Pourquoi la section B n'est-elle pas équivalente à la section A? D'où vient la différence?

Ainsi formulé, le problème est pratique, non théorique. Théoriquement, l'humanisme scientifique a cause gagnée à nos yeux. Historiquement, il procède d'une assez longue poussée des idées et des choses pour provoquer également toute présomption favorable. Philosophiquement, il serait difficile de dénier à l'enseignement moderne la qualité d'un enseignement de culture. Pourquoi donc faut-il constater, dans les faits, une différence patente entre l'humanisme scientifique et l'humanisme classique, entre la section B et la section A?

Le fait est là. Non seulement nous avons pu dire qu'il serait re-

connu par la généralité des professeurs, mais encore il est officiellement avoué. Une Circulaire ministérielle du 25 juin 1938 porte : « ..... En ce qui concerne le choix entre la section A ou la section B, mes instructions du 26 avril ont été parfois mal interprétées. Au moment où l'on s'efforce de donner aux humanités modernes, sans porter préjudice aux humanités classiques, une vie véritable, il est du devoir des chefs d'établissements de signaler aux familles l'existence et le caractère de la section B. Mais il va de soi qu'aucune pression ne saurait être exercée et que la liberté du choix des parents reste entière ».

Il y a beaucoup de précautions dans cette Circulaire. Il ne s'agit pas de faire pression sur les familles ni de porter atteinte aux humanités classiques; mais on consent que les humanités modernes n'ont pas eu, jusqu'ici, une vie véritable et l'on désirerait leur voir grouper un plus grand nombre d'élèves.

La vérité est que la section moderne constitue, — malgré tous les efforts passés, malgré les espérances de 1902, malgré les *Instructions* de 1925 qui refusaient, à bon droit, de la considérer comme une section de « seconde zone », — une sorte de refuge dans l'enseignement secondaire.

Il y a d'abord un *phénomène de recrutement*. Un péché originel pèse sur la Section B. Les meilleurs élèves qui, venant des classes élémentaires des Lycées ou des Ecoles primaires, entrent en 6e sont inscrits dans la Section A. Il y a ici un *consensus* universel et tacite qui lie chefs d'établissements, professeurs et familles. Ce défaut de recrutement décide de tout. On a beau exalter théoriquement l'humanisme scientifique et en démontrer la parfaite possibilité : si les habitudes collectives sont telles que la répartition qualitative des élèves se fait au profit de la Section A, il n'y a plus de possibilité théorique qui tienne : les humanités modernes sont vouées à la médiocrité.

Il y a d'autres raisons qui décident de l'avantage de la Section A sur la Section B, en particulier celle-ci : *la valeur éducative de l'enseignement scientifique échappe à la majorité des élèves de la Section B.*

En effet, toute étude a une portée éducative si elle est conduite avec logique, si elle amène à observer, à réfléchir, si elle développe la pensée, exerce le jugement, provoque l'homme. Plus précisément, la valeur éducative des études scientifiques n'est plus à prou-

ver. Mais les sciences ont deux aspects : un aspect désintéressé et un aspect utilitaire. Que, dans une formation harmonieuse, le premier rejoigne le second et réciproquement; que l'idée éclaire le fait et que le fait soutienne l'idée; que la théorie conduise à la pratique et que la pratique mette en lumière la théorie : la chose n'est pas douteuse.

Cependant, un pareil cycle réflexif n'est pas parcouru par tous les élèves. Les meilleurs en sont capables et n'ont certes pas besoin de latin pour y arriver; mais les élèves ordinaires ne prennent qu'une partie du mouvement de l'intelligence, ils brisent le cycle et arrêtent le rythme alternatif de la pensée. Ils n'aperçoivent que malaisément le passage du théorique au pratique et réciproquement. Ils ne s'arrêtent pas, non plus, à la satisfaction de comprendre cette alliance mutuelle et d'en saisir les ressorts subtils ou le jeu délicat. Leur choix penche d'un côté : non vers le problème, mais vers « la question de cours »; non vers ce qui se crée ou se recrée par la combinaison ingénieuse des éléments multiples, mais vers l'application des connaissances apprises, vers les solutions générales et typiques, vers les procédés, d'un mot vers l'utilitarisme scientifique.

Il faut reconnaître que, prise de ce biais, la science est plus accessible à des esprits moyens. Ce n'est pas la science, à coup sûr; c'en est le dehors. Mais, justement, les esprits moyens s'arrêtent à ce dehors, à cette forme extérieure, à ce langage, à ces théorèmes, à ces lois, à leur utilisation pratique et, d'abord, à leur utilisation scolaire, qui est de passer un examen, où on les tiendra quittes pourvu qu'ils aient appris et exposé, quelquefois hélas! récité. Alors, tout ce qui fait la valeur éducative de la science — la curiosité, la notion de problème et d'inconnu, la vivacité du coup d'œil, l'aperception des rapports, les constructions imaginatives, la lutte de l'esprit et de l'obstacle, en un mot tout l'esprit en travail — échappe, et la science est réduite à un corps sans âme.

« Tous les analystes de race, a écrit M. Brunschvicg, depuis Fermat jusqu'à Galois ou jusqu'à Hermite ont eu le sentiment profond que leur science ne pouvait pas se réduire à des artifices d'écriture ou de comptabilité, que l'activité ne s'en exerçait pas dans le vide, qu'elle avait une distance à franchir sur une route où ne manquait ni le risque des tournants difficiles, ni la joie des horizons inattendus, qu'elle avait aussi un but effectif à toucher, en un mot

qu'il y avait à livrer bataille pour gagner de la vérité [1] ». Mais, ajoute-t-il, « si tant de philosophes ont laissé échapper le contenu substantiel et concret de la mathématique, c'est, croyons-nous, qu'ils se sont moins intéressés à la science elle-même qu'à la pédagogie de la science et que la tradition séculaire, en matière de mathématiques, consiste à enseigner, non le travail de l'intelligence qui a conquis la vérité scientifique, mais l'économie de pensée qui permet d'en abréger l'exposition [2] ».

Il en résulte que la différence est grande entre *l'activité scientifique* et la *pédagogie scientifique*. On enseigne la science faite, non la science qui se fait : et on ne peut guère enseigner que la science faite, c'est-à-dire une science qui s'est en grande partie séparée de son principe actif et de sa vitalité, une science qui n'est plus elle-même, qui tend à se réduire précisément à des artifices d'écriture, à un appareil verbal. Tout compte fait, il s'agit d'apprendre, de savoir et d'appliquer ce savoir. Beaucoup de professeurs de sciences protesteront avec raison contre une telle interprétation; ils diront que ce n'est certainement pas là la portée éducative de la science, ni même le mouvement réel de la science. Nous en convenons bien volontiers. Nous sommes assuré que d'excellents élèves ne s'en tiennent pas à cette manière insuffisante et défectueuse de traiter la science; mais il n'en est pas de même pour les esprits moyens, c'est-à-dire pour le plus grand nombre.

Nous n'avons évoqué, dans les considérations qui précèdent, ni un débat philosophique sur la valeur éducative des disciplines scientifiques, ni une discussion psychologique sur les aptitudes littéraires et les aptitudes scientifiques, ni enfin la comparaison, si souvent et parfois si indûment reprise, entre l'esprit de géométrie et l'esprit de finesse. Nous avons essayé de fixer l'attention sur des choses scolaires qui nous ont semblé frappantes et peu sujettes à contestation. Nous n'avons nullement mis en cause la valeur éducative des études scientifiques; mais une minorité d'élèves seulement nous a paru capable d'en profiter. Des deux aspects de la science, — l'esprit et la lettre, — c'est le second qui tend à prévaloir sur le premier. C'est pourquoi l'enseignement scientifique ne donne pas tout ce qu'il pourrait donner. On pourrait dire que ce n'est pas la

(1) L. Brunschvicg, *Nature et Liberté*. Paris, Flammarion, 1921, p. 82.
(2) L. Brunschvicg, vol. cit., p. 82, n. 1.

science elle-même, mais une partie seulement de la science, qui passe dans l'enseignement, du moins pour le plus grand nombre.

En résumé, le recrutement de la Section B, d'une part, et, d'autre part, le déficit spirituel de l'enseignement scientifique sont deux raisons qui contribuent à expliquer l'inégalité éducative des deux sections de l'enseignement secondaire et, au fond, la dualité persistante de cet enseignement.

***

Nous voudrions ajouter une troisième remarque au sujet de l'inégalité de valeur éducative que nous croyons pouvoir constater entre la Section A et la Section B.

Dans l'enseignement, ce qui est éducatif, quelle que soit la discipline considérée, ce sont les démarches analytiques et synthétiques de l'esprit. Ce n'est pas le latin en soi qui est éducatif, mais les opérations intellectuelles faites à l'occasion du latin; c'est l'analyse de la phrase latine, l'établissement des rapports entre les différentes propositions et les différents termes d'une proposition, la distinction des éléments, leur groupement hiérarchique dans un ensemble. Ce n'est pas non plus l'arithmétique en soi qui est éducative, mais les opérations intellectuelles faites à l'occasion de l'arithmétique; ce sont les rapports qu'elle établit ou qu'elle suggère; c'est le fait que, plusieurs facteurs étant donnés, si l'on fait varier un de ces facteurs, tous les autres varient et le problème consiste à établir la loi de ces variations, l'unité du multiple. Ramener le tout aux parties, intégrer les parties dans le tout, c'est comprendre. L'éducation de l'esprit est dans ce double mouvement qui va du tout aux parties et des parties au tout. Elle se fait par le rapprochement, la comparaison, l'association et la dissociation, le *va-et-vient*.

Or, dans la section classique, le va-et-vient est permanent et commode; dans la section moderne, il est beaucoup plus difficile à réaliser.

La démonstration aurait toute sa force, si nous considérions la Section A, avec ses trois éléments superposés : grec, latin, français. Mais elle vaut largement aussi pour la section latin-français. En effet, les occasions sont nombreuses d'instituer des rapprochements entre le latin et le français. Grammaire, vocabulaire, locutions courantes, composition des textes, idées générales, forme et fond : à

chaque instant, peut-on dire, ce sont des suggestions et des comparaisons, soit pour établir les ressemblances, soit pour marquer les différences. L'esprit est toujours sollicité au va-et-vient qui ouvre et meuble le champ intellectuel, en même temps qu'il exerce la souplesse des moteurs intimes de la pensée.

Qu'on nous permette de préciser. Nous ne reprenons pas, en ce moment, la thèse d'après laquelle le latin est nécessaire à l'étude du français. Cette thèse est soutenable; mais elle n'est pas décisive et nous admettons fort bien, pour notre part, qu'on peut apprendre, parler et manier le français, d'une manière excellente, sans avoir fait des humanités classiques. Nous ne considérons donc aucune de ces deux opinions qui forment si souvent le fond des discussions instituées sur l'humanisme classique et l'humanisme moderne. Nous observons seulement la réalité scolaire et nous regardons les exercices et les travaux qui sont ordinairement proposés aux élèves de la section classique. Nous pensons que la technique éducative est dans le rapprochement, dans la méthode comparative, dans le mouvement de va-et-vient et il nous semble que ce mouvement de va-et-vient est constant, entre le latin et le français, dans la section classique.

Toujours, en effet, il est question d'analyser des propositions, de mettre un mot à sa place, de donner sa valeur à une idée ou à un sentiment, de présenter un sujet suivant une certaine ordonnance ou une certaine progression et, toujours aussi, ce sont des réflexions sur la vie, sur les passions, sur la moralité dans des circonstances très variées qui viennent et reviennent dans l'esprit de l'enfant. Il y a donc une matière commune, des préoccupations communes, des attitudes mentales communes et la culture franco-latine finit ainsi par constituer pour l'esprit une culture *une*. Il n'y a pas disparité entre les deux éléments qu'elle comporte. Ils finissent par s'associer de façon méthodique et réfléchie et même par des répercussions dans l'inconscient. L'élève baigne dans une atmosphère de travail de même genre, de formes, d'idées, de personnages, d'humanité : il en résulte pour lui une impression suffisante de diversité et de cohésion à la fois. Les deux cultures s'ajoutent, se complètent et finissent par n'en faire qu'une.

Sans doute, ici encore, il y a l'inconvénient que nous signalions plus haut pour la culture scientifique. Tous les élèves ne vont pas jusqu'au même degré dans le discernement de la diversité et tous

ne vont pas non plus également loin dans la rencontre, dans l'équilibre, dans l'unité de la culture franco-latine. Beaucoup s'arrêtent en chemin. Beaucoup ne dépassent pas la grammaire, le dictionnaire, le procédé mécanique. Beaucoup perdent un temps précieux et gaspillent leurs forces. Beaucoup en restent aux clichés, aux artifices verbaux et à la caricature de l'éducation littéraire, comme tels de leurs camarades de la section moderne à la caricature de la culture scientifique. Oui; mais « l'entre-deux » est plus nombreux dans la section classique.

En somme, les disciplines de la section classique sont mieux ajustées les unes aux autres et composent un ensemble plus naturel, plus visible et plus facile à saisir, que les disciplines de la section moderne. D'un écrivain du XVII[e] siècle à la machine de Gramme, il n'y a pas de rapport, sauf, pour les élèves qui sont capables de l'apercevoir, l'indivisibilité de l'esprit humain dans ses créations diverses. Mais de Racine à Virgile, de Racine à Euripide, de Racine à Lous XIV, il y a un certain nombre de points de repère qui jalonnent une route sur laquelle l'esprit classique a coutume de se déplacer. La différence des époques est sans doute grande, comme celle des personnages et des styles : elle n'est pas aussi grande que celle de deux matières hétérogènes. Dans la section classique, *le français et le latin s'ajoutent*. Dans la section moderne, *le français et les sciences se juxtaposent*. L'élève n'a pas à faire dans la section classique le *rétablissement mental* qu'il a à faire dans la section moderne.

***

Ce mouvement de va-et-vient que nous trouvons éducatif, il n'est pas seulement commode pour les élèves, mais aussi pour les professeurs. C'est par une vue très juste, à notre sens, que les réformateurs de 1925 avaient désiré instituer, pour l'enseignement du français, l'*amalgame* entre A et B. Il n'y a pas d'humanités modernes, tant qu'il n'est pas proclamé et établi que le français s'enseigne sans référence au latin. Et là encore, nous sommes bien loin de dire qu'une pédagogie littéraire purement française est impossible. D'assez importants et d'assez nombreux travaux militent en sa faveur. Mais nous tâchons d'étudier l'humanisme dans l'enseignement secondaire, tel qu'il se présente et non tel qu'il devrait être. De ce point de vue, nous sommes obligés de constater que

l'amalgame n'a pas tenu. *Encore une fois, tant qu'il n'y a pas enseignement de français sans latin, l'humanisme moderne n'est qu'une concession aux besoins du jour ou aux insuffisances d'une clientèle;* il ne se place pas dans l'axe de l'éducation. Or, si la tentative a échoué, c'est parce que le personnel manquait lui-même de points de repère et que ce mouvement de va-et-vient par lequel il avait poursuivi sa propre culture venait tout à coup à faire défaut. Du moment que la base manquait, l'édifice lui paraissait fragile et il y a, dans l'échec de l'amalgame, avec l'amertume que peut causer un retard nouveau apporté à la constitution des humanités modernes, l'affirmation *que l'esprit se raccroche à l'unité et qu'une section d'enseignement est éducative dans la mesure où elle sert cette unité, c'est-à-dire dans la mesure où ses disciplines ont entre elles des liens.* Dans la section classique, les liens sont comme l'alluvion apporté par le fleuve. Elles forment le dépôt de l'histoire. Dans la section moderne, ces liens sont en train de se constituer, mais l'œuvre n'est pas faite et elle se ressent un peu, pour le moment, de l'intention des hommes.

Dans la section classique, le professeur de latin et de français est maître d'un vaste domaine. Son plaisir est de s'y mouvoir, avec des préoccupations persistantes. Dans la section moderne, son domaine reste vaste, mais il manque d'échappée vers tout un monde, le monde antique. Certains rapprochements sont impossibles et certains souvenirs sont comme mutilés. Alors, le professeur de lettres perd de sa force. Dans la section classique, il sent bien qu'il est au centre de l'œuvre éducative. Dans la section moderne, il est l'auxiliaire d'une tâche d'ensemble qu'il ne reconnaît pas comme la sienne : il ne sert pas les dieux familiers.

Dans la section classique elle-même, il se sent mal à l'aise, si le domaine ne lui appartient pas tout entier. L'application du système de l'amalgame avait donné lieu, parfois, à la désignation d'un professeur pour le français et d'un autre pour le latin dans la même classe. Pourquoi pas deux professeurs disaient les *Instructions* de 1925, « si tous les deux sont bons »? Ce fut pourtant un des griefs articulés contre l'amalgame. Et, en effet, l'unité de la culture classique a besoin d'être assurée par l'unité de la fonction enseignante. Dès qu'il y a deux professeurs, le mouvement de va-et-vient n'est plus possible. L'esprit de spécialité l'emporte sur l'esprit de comparaison, de coordination et d'unité.

Résumons-nous : en principe, nous ne voyons aucune raison de penser que la culture scientifique ne puisse être éminemment éducative, bien au contraire. Nous irons plus loin. Toute discipline nous paraît pouvoir fournir des éléments éducatifs. Le résultat, à cet égard, dépend de l'esprit qu'on y met et nous voudrions n'en exclure aucune. Mais, dans un établissement scolaire, une section est un groupement d'élèves et un groupement de disciplines. Dès lors, il ne s'agit plus de savoir si telle discipline considérée isolément, avec une pédagogie appropriée, peut être éducative. Le problème est autre. Il consiste à savoir si, étant donnés tels élèves, telles habitudes, tel ensemble de disciplines, le rendement général est éducatif. Quand on aura fait valoir la richesse possible de l'humanisme scientifique, on n'aura pas résolu ce problème scolaire. Car ce problème est, en grande partie, un problème d'ajustement, de cohésion intérieure; c'est un problème d'inter-disciplines. Les sciences sont éducatives, et le français, et les langues vivantes, et l'histoire, et le dessin. Mais l'ensemble? Mais la *section*? Y a-t-il convergence entre ces disciplines, ou bien n'y a-t-il qu'une juxtaposition qui ne forme pas un tout et qui aboutit, au contraire, à une vision multiple d'éléments incoordonnés entre eux, vision disparate, qui risque toujours d'être déconcertante pour l'esprit, sans action intérieure, sans effet éducatif?

C'est sous cet aspect que nous nous sommes efforcé de considérer les choses, l'organisation de la Section B, son fonctionnement sur le plan scolaire. Il nous a paru que : 1° un recrutement défectueux à la base; 2° certaines habitudes qui mettent l'accent sur la science faite et, par conséquent, sur la science apprise; 3° un manque de coordination entre des matières fondamentales comme le français et les sciences, ces trois raisons de fait ne donnent pas à la Section B des gages de rendement éducatif égaux à ceux de la Section A.

***

Les considérations qui précèdent nous permettent de mieux discerner encore certains défauts de la réforme de 1902. Les réformateurs de 1902 avaient cru possible de dégager de chaque discipline, prise à part, une puissance éducative. Ils n'avaient pas assez considéré que l'éducation de l'esprit réclame le passage d'une discipline

à l'autre, le rapport entre disciplines, le mouvement de va-et-vient. Nous avons, par exemple, rapporté les fines et délicates analyses de G. Belot relativement à l'enseignement du dessin. G. Belot voyait, dans le dessin, l'occasion d'exercices fort éducatifs et la réforme du dessin lui semblait présenter comme une image de la réforme de 1902 pour l'ensemble des matières. Par la plume de ce philosophe, la thèse recevait toute sa force probante. Le caractère des *Instructions* de 1902 y était nettement marqué par rapport à celui des *Instructions* de 1890 et il faut peut-être remonter jusqu'au magnifique rapport de F. Ravaisson pour trouver, à propos du dessin, un document aussi nourri et aussi suggestif. Cependant, cette pédagogie du dessin était redevable à G. Belot, non au dessin lui-même englobé dans l'ensemble des autres matières, du principal de sa valeur. En fait, l'enseignement du dessin continuait, dans les classes, à demeurer à peu près ce qu'il était. Pour prêter au dessin cette vertu éducative, il fallait un esprit généreux et compréhensif projetant sur le dessin sa propre philosophie. L'analyse théorique ne suffit pas pour intégrer un enseignement comme le dessin à d'autres enseignements, de façon à assurer à la fois l'unité d'un corps de disciplines et la vertu d'une discipline particulière. Dans l'ordre des choses scolaires, *le dessin restait accolé aux autres enseignements : il n'entrait pas dans une harmonie.*

Nous prendrons un autre exemple, plus complexe, celui des langues vivantes. Elles sont une pièce maîtresse de l'éducation moderne. Nous avons trouvé un très grand intérêt à suivre les beaux exposés de M. Firmery et de M. Hovelaque. On ne saurait douter de la haute efficacité éducative de l'étude de l'anglais ou de l'allemand, telle que la concevait M. Hovelaque. Humanisme, à coup sûr, ces rapprochements entre la littérature, l'art, l'histoire, la philosophie de pays étrangers et de la France. Mais, ici encore, ce n'est pas le même professeur qui effectue ces rapprochements. Quand un même professeur va du français au latin et du latin au français, il oriente chacun des deux enseignements dont il a la charge de manière à opérer la rencontre à propos de la question grammaticale, littéraire, esthétique ou morale *qu'il a choisie et qui répond probablement à sa manière propre et intime de voir les choses. Il se met lui-même dans son enseignement.* Pour permettre ainsi la convergence, il faut que chacun des deux enseignements soit, en quelque sorte, fonction l'un de l'autre; il faut *rechercher et préparer* le mouvement

de va-et-vient pour qu'il ne soit pas occasionnel et superficiel. Or, M. Hovelaque a décrit la convergence *possible* et il en a exalté la haute signification; mais, sur le plan scolaire, la convergence dont il s'agit est mieux réalisée, de par les conditions mêmes de l'enseignement, entre le français et le latin qu'entre le français et l'anglais ou l'allemand.

***

En d'autres termes, la section classique nous paraît tenir, mieux que la section moderne, les *points de soudure et les raccords entre les disciplines qu'elle groupe*. Entre le français et le latin, la coordination va pour ainsi dire de soi. Entre le français, le latin et l'histoire, la coordination se fait encore normalement, parce que le latin et le français s'échelonnent le long du temps et impliquent, à tout moment, la référence à des cadres historiques. Ainsi, la section classique possède comme une unité centrale. Il n'en va pas de même, du moins au même degré, dans la section moderne. Or, c'est là le fait important qui commande le bénéfice tiré de la culture classique. A prendre les disciplines séparément, chacune peut valablement exercer l'esprit. Nous ne pensons pas que le latin ait en soi une vertu supérieure à l'arithmétique. Mais l'éducation de l'esprit comporte, d'une matière à l'autre, une certaine ampleur de mouvement, une certaine généralité de regard, donc des relations entre les disciplines et ce sont ces relations qui sont mieux assurées dans la section classique.

C'est pourquoi, en cette première partie du XX^{e} siècle, l'humanisme de l'enseignement secondaire nous paraît plus particulièrement l'humanisme de la section classique. Cela tient à la manière dont cette section est constituée, aux occasions de rapprochement qu'elle offre entre les disciplines qui la composent, à l'unité que l'élève retrouve plus facilement dans cette section que dans l'autre. L'enseignement moderne est fait de juxtaposition plus que d'intégration. Il cherche, précisément, à l'heure actuelle à résoudre les difficultés de coordination dont il souffre. S'il y parvient, rien ne s'oppose à ce qu'il fournisse les garanties éducatives qu'on peut escompter. Nous n'en sommes pas encore là et il faut convenir que l'unité de l'enseignement secondaire est, aujourd'hui, plus apparente que réelle.

***

On voudra bien, peut-être, accepter les constatations et conclusions auxquelles nous a conduit notre examen des faits; mais on sera en droit de nous demander ce que nous proposons pour réformer la section B et hâter la constitution d'un humanisme moderne dans l'enseignement secondaire.

La nature des défauts que nous avons signalés décide des remèdes.

Il y a d'abord un problème de recrutement. L'expérience tend à prouver contre, parce qu'elle est poursuivie, dans les circonstances actuelles, avec des éléments sélectionnés à rebours. Il est possible que les constatations mêmes que nous avons faites eussent été toutes différentes, si un plus grand nombre de bons élèves s'étaient trouvés dans la section B. Le second défaut que nous avons retenu, c'est-à-dire l'insuffisance éducative des études scientifiques, est lié à celui du recrutement. Car de meilleurs élèves participeraient davantage au véritable esprit scientifique, à la vie de l'esprit dans les sciences, à tout ce qu'il a d'actif et d'inventif en mathématiques et en physique, au côté « problème » et non seulement au côté « question de cours ».

Reste maintenant la grosse question de la coordination des matières. Or, si nous voulons faire une œuvre éducative dans la Section B, il faut aboutir à ce résultat que le va-et-vient dont nous avons parlé soit possible, du domaine littéraire au domaine scientifique et réciproquement. Les matières sont diverses. Il faut donc qu'elles soient coordonnées et qu'elles aient des liens. Si l'enfant se trouve en présence de deux mondes sans rapport, il ajoutera extérieurement et par couches superposées ce qu'il peut prendre à l'un, ce qu'il peut prendre à l'autre; mais la convergence et l'unité interne faisant défaut, il n'y aura pas éducation. Il y aura, tout au plus, coexistence de deux éléments hétérogènes et partage de l'esprit.

Nous souhaiterions le retour à *l'amalgame*, c'est-à-dire une autonomie de l'enseignement du français; car s'il est entendu qu'on ne peut réellement enseigner le français que par ses attaches avec le latin, alors la pédagogie du français, dans la section B, sera toujours une pédagogie de résignation et l'enseignement, un ensei-

gnement sans confiance. D'autre part, tirer le français vers le latin, c'est évidemment l'éloigner du monde contemporain et, par conséquent, d'une possibilité de rencontre avec le domaine scientifique. Dès lors, on ruine tout essai de coordination franco-scientifique.

Mais l'amalgame, pour s'introduire dans l'Université, comme méthode d'enseignement, ne dépend ni d'un décret, ni de quelques bonnes volontés; il dépend d'un état général de l'opinion universitaire qui, pour le moment, n'est pas réalisé.

Il y avait une posibilité, il y a quelques années, quand on a procédé à la réforme de l'enseignement féminin. On aurait pu concevoir une assimilation à double sens : introduire les matières et les méthodes de l'enseignement classique masculin dans l'enseignement classique féminin et les méthodes de l'ancien enseignement féminin dans la section moderne de l'enseignement masculin. Car les études de français et de littérature, dans l'ancien enseignement féminin, avaient été l'objet de soins avertis, donnaient de très bons résultats et l'Ecole de Sèvres, sous l'influence des F. Brunot, des G. Lanson, des P. Desjardins, était un foyer d'humanisme sans latin. Mais l'assimilation s'est faite en un seul sens, commandée par des nécessités d'une autre nature.

A tout le moins, faudrait-il aviser, pour le français, dans la Section B, à une pédagogie de remplacement, c'est-à-dire à un enseignement qui cherche à développer par le français des qualités de même ordre et de même valeur que les qualités cultivées par la pratique du latin.

On a dit, par exemple, que la version latine est pour l'élève une lutte qui fait de lui, quand il s'attache à rendre exactement le sens et la nuance des mots, un « petit psychologue ». Nous le pensons, certes, et nous ajouterions volontiers que l'élève aux prises avec un texte devient à la fois un petit psychologue et un petit logicien.

Mais pourquoi ce même exercice de psychologie et de logique serait-il impossible avec un texte français? Prendre une page bien choisie de Chateaubriand, tableau ou récit, s'arrêter aux mots caractéristiques ou pittoresques, en marquer avec précision la finesse et la portée, comparer certains termes ou certaines tournures avec des termes considérés comme synonymes ou des tournures analogues et pourtant différentes, dégager l'unité du tableau, la progression du récit, l'impression finale, le trait qui fixe ou la formule

qui résume : cela n'est-il pas de nature à exercer l'esprit? Comprendre une page de Chateaubriand, c'est, pour un élève, faire une véritable version. Car c'est passer du français qui fait partie du vocabulaire usuel et des locutions courantes d'un enfant au français modèle d'un grand écrivain. Dès qu'on veut ne pas se contenter d'une connaissance superficielle, qui n'en est pas une, et qu'on s'attache à comprendre, à saisir l'esprit et la manière, à pénétrer la présentation du tableau, l'ordonnance du récit, la technique du style, l'art de l'écrivain, il faut, qu'il s'agisse de Chateaubriand, de Flaubert ou même de Daudet, *faire des versions.*

Dira-t-on qu'avec un tel programme nous allons trop loin et qu'un récit du *De Viris* est beaucoup plus simple qu'une page de Flaubert?

En matière de français, de style ou de littérature, il y a tous les degrés et tous les exemples. On peut aller très loin, on peut s'arrêter tout près; on peut être à chaque instant à la hauteur de l'enfant ou bien le hausser peu à peu jusqu'à un texte choisi avec discernement; on peut aussi faire que l'enfant soit toujours un un peu au-dessus du texte, pour qu'il domine plus facilement; pour qu'il réagisse, objecte, juge; pour qu'il lutte, en un mot, non plus contre une écriture, mais contre une pensée, celle de l'auteur.

Si on y ajoute la lecture, l'histoire, l'art, la morale et même la traduction d'œuvres antiques, on constitue assurément un champ d'études assez vastes pour les exercices les plus variés d'analyse et de synthèse, c'est-à-dire de *version.*

On se donnerait, en somme, tout un système de compensation : au lieu de coordonner le français et le latin, on coordonnerait le français et le français, le français d'un écrivain et celui de l'enfant, le français d'un écrivain et celui d'un autre écrivain, le français d'une époque et celui d'une autre époque, le français d'un style, d'un thème et d'un esprit avec le français d'un autre style, d'un autre thème et d'un autre esprit. On dégagerait les différences et les ressemblances, les caractères particuliers et les traits généraux. Ne peut-on trouver là les opérations intellectuelles désirables et les conditions mêmes d'un humanisme par le français?

La coordination du français et des sciences se ferait en présentant les sciences, non comme un ensemble de théorèmes et de lois à part et servant seulement, suivant le mot de Descartes, aux arts mécaniques, mais comme un *phénomène de civilisation* intervenant

dans la vie, changeant les conditions de l'existence et les rapports entre les hommes, créant à la fois des possibilités nouvelles, des besoins nouveaux, des difficultés nouvelles, provoquant l'admiration ou la critique, touchant l'homme, l'art, la morale et rencontrant nécessairement, dans ce domaine de la vie, la littérature qui en est l'expression. Littérature proprement scientifique, c'est-à-dire pages de savants eux-mêmes consacrées à de grandes découvertes ou à d'autres sujets; ou bien littérature produite à l'occasion de la science, pages d'écrivains, romanciers, auteurs dramatiques, moralistes, agitant des problèmes soulevés par le progrès de la science.

En outre, on pourrait s'attacher à mettre en valeur des qualités d'esprit communes aux études littéraires et aux études scientifiques. D'abord, l'apprentissage de l'observation, la description d'un phénomène, d'un objet, d'un événement, d'un tableau. Ensuite, l'enchaînement logique des idées ou des faits, l'attention accordée au *rapport* existant entre les éléments d'une question donnée. Enfin, l'invention, l'originalité, l'interprétation, ce qui fait dépasser les facteurs donnés, le connu lui-même, pour y ajouter une personnalité d'élève. Et toujours la probité intellectuelle, l'examen du problème ou du sujet tel qu'il est et sans déformation, le souci de la preuve, le respect de la vérité. A un niveau plus élevé, le discernement des vérités diverses, la notion de degré et de nuance, l'esprit de géométrie et l'esprit de finesse associés dans les études littéraires et les études scientifiques.

De toute manière et comme principe, abandonner cette idée que les études littéraires et les études scientifiques sont séparées par un fossé profond; car, dans la réalité des choses spirituelles, elles ne sont pas séparées par un fossé, mais par une tradition. Si l'on s'en tient à cette tradition, il est clair que l'on ne constituera pas un humanisme scientifique ou moderne. Comment le pourrait-on? L'expression même *d'humanisme scientifique* recouvrirait deux éléments contradictoires. Si l'on pense que l'humanisme est une chose et que la science en est une autre, complètement différente, on ne réussira jamais la jonction de ces deux éléments : or, précisément, c'est là tout le problème. Pour le résoudre, il faut d'abord croire à la possibilité de sa résolution et, ensuite, avoir des techniciens : le professeur de français sans latin et qui ne ferait pas profession d'ignorer les éléments des sciences nous paraît tout à fait souhaitable.

En résumé, la section classique est, dans les circonstances actuelles, mieux organisée que la section moderne. Celle-ci réclame un effort qui, bien dirigé, doit donner de bons résultats.

⁂

De son côté, la section classique provoque, à son tour, maint sujet de réflexion. Elle possède des canons pédagogiques mieux définis et plus stables que ceux de la section moderne et elle offre un groupement de disciplines mieux liées. Elle n'en appelle pas moins un certain nombre de remarques.

D'abord, on peut se demander si l'enseignement classique convient au grand nombre d'élèves auxquels il s'adresse en ce moment. Il en sera ainsi, tant que les humanités modernes n'auront pas une constitution solide. On doit regretter, cependant, que plusieurs élèves ne reçoivent qu'une fausse culture classique.

Selon la thèse que nous avons exposée, la culture résulte, en effet, d'un mouvement de va-et-vient éducatif pour l'esprit. Or, ce mouvement reste parfois superficiel et ne consiste qu'en projections extérieures. Rapprocher Racine et Virgile, Racine et Euripide peut ne donner que quelques lieux communs très vagues. Dans ce cas, on a seulement l'illusion de la culture. On ne saurait appeler culture, l'aptitude à nommer un poète grec ou à faire une citation latine. Ce n'est là qu'un vernis. La culture consiste à analyser, sur les points en cause, Racine, Virgile et Euripide, à établir, une comparaison en profondeur, à saisir les ressemblances et les différences, à faire ressortir ce qui, chez Racine, rappelle Euripide, Virgile ou la Cour de Louis XIV, à accrocher Racine à des points de rapprochement fermes, bien vus, bien fixés eux-mêmes dans un cadre historique et un climat moral. La culture est faite d'information, de précision, de pénétration, puis de recul, de comparaison et d'enveloppement. Elle réalise que « la vraie admiration est historique » et elle repose sur un ensemble de rapports bien fondés.

Aussi, les rapports verbaux sans correspondance substantielle peuvent-ils ne cacher qu'une absence essentielle d'observation et de pensée. Il peut donc y avoir quelque chose de profondément trompeur dans la culture classique. Le mouvement éducatif de compa-

raison et de coordination ne vaut que si les articulations sont fortes et bien nouées. Dans le cas contraire, l'esprit se loge dans des schémas et des cadres tout faits, mais mal connus, avec toutes sortes d'erreurs de perspective et de jugement. Ce qui prévaut, c'est le cliché, le convenu, ce qui faisait le fond de la rhétorique d'autrefois, les « beaux modèles », les « grands exemples », dont il serait facile de trouver au surplus l'équivalent dans l'histoire et la littérature modernes. Il nous semble donc qu'il n'y a de vraie culture classique qu'à la condition de percer un certain nombre de choses extérieures pour arriver jusqu'à la vie même de l'esprit gréco-latin.

Pour que la culture classique ait un sens réel, pour qu'elle réponde à des représentations visibles et palpables de la pensée, pour qu'elle parle, il faut un singulier effort. Combien d'élèves en sont capables? Pour combien prend-elle forme et vie? Quelle disproportion, chez la plupart, entre le temps consacré et le bénéfice obtenu?

Dira-t-on qu'il ne s'agit pas de faire des latinistes ni des hellénistes; que la culture classique est, en effet, l'objet d'une longue entreprise, qu'elle suppose une assimilation des choses, une lente élaboration, mais que l'enseignement secondaire vise seulement une initiation et une préparation bien conduite à des approfondissements ultérieurs? Observera-t-on que l'essentiel est de donner de bonnes méthodes, de bonnes connaissances instrumentales et, par des horizons heureusement ouverts, le désir d'aller plus loin? Dans ce cas, la culture classique se développerait surtout dans l'enseignement supérieur, pour les futurs professeurs, les candidats à l'Ecole Normale, en un mot pour ceux qui se destineraient à être des spécialistes. Sans doute, l'humanisme qu'elle contient serait également profitable à d'autres, dans l'enseignement secondaire, à condition que le nombre n'en soit pas trop grand. En somme, il y a un *problème de recrutement* pour la section classique comme pour la section moderne. C'est le même problème qui se pose à l'entrée dans l'enseignement secondaire : celui d'une juste répartition, quantitative et qualitative, des élèves entre les deux sections.

***

Un second problème consiste à se demander si la culture classique ou, du moins, la tradition classique scolaire n'aboutit pas, en vertu d'une pente naturelle, à provoquer une sorte d'étroitesse et d'inadaptation de la pensée.

L'aspect classique de l'héritage gréco-latin, c'est l'aspect rationnel. Les Grecs sont des éducateurs pour avoir posé le primat de la raison. Ils ont formulé *les conditions classiques de la pensée*. Dans l'ordre scientifique, moral, esthétique et social, ils ont dégagé les concepts qui dominent les faits; ils ont perçu et manifesté la différence entre le *savoir* et le *comprendre*. La vérité géométrique n'était pour eux vérité que si elle résultait d'une démonstration. Ils ont fondé les vérités de droit, par opposition aux vérités de fait. Avant eux, il y avait des artisans, des opérateurs et des techniciens empiriques : ils ont été des géomètres et leur révolution scientifique fut une révolution philosophique. Le postulat qui se dégage avec le plus de force de leur effort dans tous les domaines est que la nature et la vie sont et doivent être régies par la raison. Que l'être doit se subordonner à l'idée, que l'esprit doit pénétrer le monde, que l'action doit être justifiée par la pensée, que la pratique a pour fondement la théorie, que le particulier dépend du général, le contingent du nécessaire, ce sont quelques-uns des principes qu'ils nous ont fait adopter et par lesquels ils ont été des ouvriers de la raison.

De cette raison, ils ont fixé les cadres, les démarches et ils ont réglé le mouvement. Aristote, partant de l' « anhypothétique », a voulu partir du vrai pour le retrouver dans toutes les affirmations de la pensée ou toutes les manifestations de l'action. Il a construit un rationalisme qui apparaît surtout dans l'appareil déductif du raisonnement. Il nous semble qu'il y a là, non sans doute l'image complète du génie grec extraordinairement multiple et divers, mais du moins ce qui en subsiste dans une éducation classique, ce qui en reste avec le plus de clarté. Tout ce qu'il y a de formel, de régulateur dans la tradition classique en procède. Posons d'abord les théories, les principes, les définitions, les fondements juridiques de la pensée, nous aurons ainsi les garanties nécessaires et nous éliminerons l'erreur dans la science comme dans la morale. Avoir un esprit classique, c'est formuler un certain nombre de vues

« anhypothétiques » et admettre qu'elles renferment, dans leur contenu, le plan de la nature et de la vie; c'est aussi ne pas sortir de ces vues ni des conclusions qu'elles autorisent. Les Grecs ont ainsi défini, affirmé, limité, constitué la raison. Ils sont les philosophes de la « raison constituée » et ils nous ont invité à penser le monde au moyen d'un code de prescriptions rationnelles. La règle, la loi, l'ordre, le calcul, la proportion, l'équilibre, la modération, la sagesse : c'est ce qu'ils ont tiré du chaos des sensations et des apparences; c'est la leçon qu'ils nous ont le plus donnée ou qui, du moins, passe le mieux dans l'enseignement.

Cela signifie, au fond, que le monde est bien fait. Et quand nous l'enseignons aux enfants, nous avons bien tendance à leur présenter le monde comme bien fait. La vérité est que l'esprit classique a toujours amené savants et philosophes à reprendre la nature et la vie à partir de principes et à enfermer le réel dans un système d'idées. Mais la vérité est aussi que le réel a résisté et cette lutte, qui revêt une allure dramatique, entre le système qui veut rendre compte et le fait qui consent des docilités provisoires pour se révolter soudain, est le fond du devenir de la pensée. Le progrès de la science est fait d' « étapes » où l'on voit l'*invention* briser le cadre ancien pour l'élargir, et la réflexion remettre en cause des principes devenus trop étroits. Le progrès de la conscience est fait pareillement d'une *inquiétude* nouvelle devant la forme arrêtée de l'habitude ou de la loi, et d'une aspiration qui se fait jour en dehors des systèmes. La réalité profonde de la science, de la morale et de l'art réside dans cette série de *dislocations et d'ouvertures d'esprit* qui font « recommencer » une œuvre, la veille encore tenue pour achevée.

Il y a donc des moments où l'esprit classique est synonyme d'esprit de repos. Le monde a été pensé, il suffit de le repenser et de l'apprendre à la lumière de l'enseignement donné. La vie aussi a été pensée et elle se traduit en formules définitives; il suffit d'appliquer à la situation nouvelle une vérité morale permanente. Il n'en est rien, pourtant. Tout au contraire, la science s'arrête devant le fait nouveau et la conscience devant « l'expérience » — et, pour emprunter à Pascal un de ses traits décisifs, le philosophe ne peut pas garder l'attitude des juges de Galilée qui niaient le mouvement de la terre, mais ne pouvaient s'empêcher de tourner avec elle. L'esprit est *problème* autant que *solution*; il est recherche, cu-

riosité, réaction spontanée, élan créateur. La philosophie s'interroge et sa réflexion soulève des questions, là où d'ordinaire on n'en voit pas; de même, l'esprit de finesse du savant, l'esprit de justice ou de délicatesse de l'homme moral, l'inspiration de l'artiste. En définitive, il y a une *histoire* des inventions, une *histoire* de la morale, une *histoire* de l'art, une *histoire* de la raison elle-même et de ses concepts — et le principe vital de l'esprit est dans ce dynamisme.

« Les vérités mathématiques, écrivait H. Poincaré, dérivent d'un petit nombre de propositions évidentes par une chaîne de raisonnements impeccables; elles s'imposent non seulement à nous, mais à la nature elle-même. Elles enchaînent, pour ainsi dire, le créateur... Voilà quelle est pour bien des gens du monde, pour les lycéens qui reçoivent les premières notions, l'origine de la certitude scientifique. C'est ainsi également que le comprenaient, il y a cent ans, beaucoup de savants qui rêvaient de construire le monde en empruntant à l'expérience aussi peu de matériaux que possible (3) ». Depuis cent ans, au contraire, *la science proteste contre cette conception* car elle fournit l'exemple saisissant d'un renouvellement en profondeur; et le rêve d'une science qui dicterait ses lois à la nature est moins beau et moins fécond que le travail d'où sortent à la fois la transformation de la raison scientifique et celle de la vision intellectuelle du monde. Le problème moral lui-même s'en trouve posé en termes nouveaux et une *relation*, que la tradition classique avait toujours eu tendance à méconnaître, s'institue entre le relativisme scientifique et le relativisme moral.

Il en résulte que la culture classique doit s'ouvrir davantage à cette représentation dynamique des créations de l'esprit. Elle doit, au contact de la science et de l'histoire, perdre de son penchant au fixisme et de son intime croyance aux choses définitives.

En résumé, l'humanisme classique d'aujourd'hui doit se donner la vision hellénique d'un monde harmonieux, d'un « cosmos » où règne l'unité. Mais il doit savoir, par la science et l'histoire, que le monde exploré n'a cessé d'aller vers l'infiniment grand et vers l'infiniment petit; que la complexité du réel n'a cessé de s'accroître, dans l'espace et le temps, et que la raison a dû reviser constamment ses moyens de connaître et ses concepts explicatifs. Dans ces conditions, le classiscisme consistera moins à garder des schémas,

(3) H. Poincaré, *La Science et l'hypothèse*, p. 1.

qu'à participer à la puissance spirituelle qui les fait et les défait. L'esprit ne s'est immobilisé ni dans le syllogisme, ni dans l'ordre euclidien, ni dans le droit romain, ni dans le mécanisme, ni dans la tragédie de Racine. L'absolu n'est pas dans les formes, mais dans l'âme.

⁂

Un troisième problème, posé par le fonctionnement de la section classique et longuement discuté ces dernières années, est celui du *surmenage* des élèves. Nous montrerons ce qu'il y a à la fois d'épisodique et de réel dans le surmenage. Nous en viendrons au problème de l'*allègement des programmes* et nous présenterons quelques suggestions pour une culture générale plus *synthétique* et mieux *organisée* que ne l'est la culture scolaire actuelle.

En fait, il semble bien qu'il y ait eu quelque chose de factice dans les doléances qui se sont produites au sujet du surmenage. En effet, les récriminations se sont surtout fait jour, au fur et à mesure que les élèves placés sous le régime de 1925 approchaient du baccalauréat, c'est-à-dire de l'obligation de subir, à l'examen écrit, outre les épreuves littéraires, une épreuve scientifique. Le surmenage a été le motif invoqué pour protester contre l'égalité scientifique. Il faut dire que le thème a été traité par les Associations de parents d'élèves, mais aussi par certains littéraires, d'une part, peu amis des sciences et, d'autre part, par certains scientifiques peu amis des lettres.

Des enquêtes eurent lieu. Elles amenuisèrent les griefs et permirent d'imputer le surmenage à des conditions défectueuses de vie matérielle. Aujourd'hui, tout paraît, à cet égard, rentré dans l'ordre et nous ne reviendrons pas sur la justification que nous avons présentée de la réforme de 1925.

Mais si l'aspect factice de la campagne menée contre le surmenage s'est détruit lui-même avec le temps, il subsiste un problème de fond.

Ce problème est celui que Gréard apercevait déjà, lorsqu'il constatait la surcharge croissante des programmes. Les réformateurs de 1902 en avaient, à leur tour, pleinement conscience. Dans leur esprit, *la diversité des sections était un remède à la surcharge des programmes*. Nous avons marqué certains points faibles de l'œu-

vre de 1902. Mais, en revanche, plus on pense que l'enseignement secondaire doit éviter des sections trop spécialisées, plus on va vers le risque de surcharge et, par conséquent, de surmenage.

Or, depuis 1902, le monde a encore grandi et, de son rythme rapide, ne cesse de grandir. La réforme de 1925, comme celles qui l'ont précédée, a subi la pression de l'état général de la civilisation ambiante. C'est de là qu'est sortie l'extension de l'enseignement scientifique à tous les élèves de l'enseignement secondaire. Dans un siècle où la science nous assiège de toutes parts et où elle façonne, pour une large mesure, notre mentalité, une culture scientifique s'impose à tous, sous peine, pour l'enseignement, de ne former des inadaptés à la vie contemporaine. Et cette culture ne peut pas être une simple indication superficielle. Il ne suffit plus de dire : *gustasse sat erit :* il faut être plus ambitieux et plus exigeant.

Si l'on considère une autre caractéristique, à laquelle nous avons déjà fait allusion, de la réforme de 1925 — l'assimilation des programmes féminins aux programmes masculins — on arrive à la même constatation. La jeune fille d'aujourd'hui se préparant à exercer un métier et à jouer un rôle social, comment ne pas l'instruire autant que ses frères? *Depuis la guerre, un type de jeune fille s'est substitué à un autre type de jeune fille : comme conséquence naturelle, un type d'enseignement s'est substitué à un autre type d'enseignement.*

Or, qu'il s'agisse de l'égalité scientifique ou de l'assimilation des programmes féminins aux programmes masculins, on va vers le même sens, celui de l'accroissement des programmes et, éventuellement, surtout pour la jeune fille d'abord, vers le risque de surmenage.

Et comme les programmes continueront à être fonction de l'état des connaissances à une époque donnée, ils continueront à obéir à une *loi interne de développement.* Ils comporteront donc une menace constante de surcharge et de surmenage. Même si la menace n'est pas aujourd'hui criante, elle est pour ainsi dire inscrite dans l'ordre des choses. C'est déjà un peu le problème d'aujourd'hui, mais c'est bien davantage encore le problème de demain.

Il nous semble qu'il n'est pas possible d'éluder la question. Si la science s'accroît constamment, si les manifestations de la pensée humaine deviennnent également toujours plus nombreuses et plus variées, si le progrès même de l'intelligence suscite à chaque ins-

tant des choses nouvelles à connaître et à comprendre, faudra-t-il donc condamner nos enfants à épuiser prématurément leurs forces, dans un surmenage aussi néfaste à la vie du corps qu'à celle de l'esprit? Car le cerveau de l'enfant ne peut pas se dilater. Comment établir la relation, pourtant nécessaire, entre un univers toujours plus vaste et l'esprit de l'enfant qui a des limites?

***

On a essayé de soulager l'enfant. Une série de mesures sont intervenues à cet effet. L'Administration universitaire a fixé à 45 heures le nombre total des heures de travail par semaine et a demandé, compte tenu de l'horaire des classes, l'établissement d'un emploi du temps à l'étude, résultant d'un accord entre professeurs. Des séances de direction de travail ont été prévues pour guider l'élève. Plus récemment, les horaires des classes ont été quelque peu réduits, sans réduction correspondante des programmes, cependant. Enfin, des séances récréatives ont été organisées sous la forme de loisirs dirigés. Limiter le travail à l'étude ou à la maison, gagner un peu de temps, songer enfin au repos intelligent : autant de moyens pour aider l'enfant, pour s'associer à lui, pour ne pas le laisser désemparé devant la besogne à accomplir.

Ces diverses mesures ont un caractère pratique et elles peuvent comporter une efficacité, si l'application en est poursuivie d'une manière réelle. En fait, elles rencontrent des obstacles. C'est qu'elles ne vont pas assez loin, dans l'examen du problème de la surcharge des programmes et qu'elles envisagent seulement un aménagement utile, mais assez extérieur, du régime des études. En effet, les *programmes*, les *manuels*, les *examens* sont ce qu'ils étaient — et de ces trois facteurs dépend, cependant, toute, ou presque toute, l'organisation concrète du travail.

***

On irait certainement plus loin et on toucherait le vrai problème, si l'on entreprenait d'*alléger les programmes*, mais ce n'est pas une opération aisée.

Il n'y a sans doute pas de difficulté à reconnaître que les programmes scolaires sont encyclopédiques et que nous enseignons trop

de choses aux enfants. Nombreux sont les adultes, de culture fort estimable et occupant des fonctions délicates dans divers domaines de l'activité intellectuelle, qui s'instruiraient à relire des manuels d'histoire, de géographie, de sciences ou de philosophie, en usage dans l'enseignement secondaire. Nous enseignons aux enfants beaucoup plus qu'ils n'auront conservé plus tard.

Dira-t-on que la comparaison ne porte pas, que la remarque est spécieuse, qu'il faut apprendre plus qu'on ne retiendra et que « *la culture, c'est ce qui reste quand on a tout oublié* » (4) ?

Cette expression, très suggestive, pourrait se traduire de la manière suivante : *La culture, c'est ce qu'on n'oublie jamais.*

Ce qui reste, ce qu'on n'oublie jamais, c'est ce que l'esprit a assimilé et qu'il porte désormais dans ses démarches constantes, dans ses manières de juger et jusque dans ses réactions spontanées, dans ses goûts et ses dégoûts naturels; c'est la méthode, l'assouplissement, l'ouverture, la pénétration de l'esprit; ce sont aussi des souvenirs vivaces qui s'intègrent à la personnalité; ce n'est pas le détail des connaissances, mais la loi de ces connaissances, une forte armature, des vues nettes, des idées claires et distinctes. L'esprit cultivé est celui que les Latins appelaient *ornatus*, c'est-à-dire à la fois *orné* et *équipé*.

Dans ces conditions, il y a ce qui reste et ce qui ne restera pas. La culture, c'est ce qui résulte de la *discrimination*.

Dès lors, le problème de l'allègement des programmes se trouve, en partie, éclairé. En effet, puisque nous redoutons la surcharge, l'allègement devra être recherché, non parmi les choses qui sont destinées à demeurer, mais parmi celles qui ne s'incorporent pas à la culture et qui en sont comme l'élément lourdement surajouté.

De toute manière, *une discrimination se fera toute seule*. La décantation s'opérera. Les choses inassimilées tomberont dans l'oubli, et ce sera justice car elles auront plus fatigué qu'exercé. Pourquoi donc ne pas rechercher, par avance, une discrimination méthodique et restreindre le champ de ce qui, par nature, ne répond pas à l'objet de la culture? Des coupures peuvent être faites pour alléger les programmes.

La conclusion à laquelle nous arrivons serait justifiée par l'examen de nombreux cas particuliers.

(4) La formule est de M. Herriot.

Ainsi, nous emprunterons à un professeur d'histoire les considérations suivantes : « L'adoption d'un cycle unique résulte, à mon avis, d'un renforcement de cette vieille idée que tout, dans l'histoire de l'humanité, se tenant doit être étudié et su. La culture générale est confondue avec la culture encyclopédique; sous prétexte de ne tolérer dans les connaissances de nos élèves aucun « trou », nous les obligeons à étudier — et dans tous leurs détails — des événements qui n'ont aucune espèce d'influence sur la vie contemporaine. Nous demandons à leur mémoire l'effort de retenir des dates et des noms propres, qui ne traduisent nullement l'évolution générale de l'humanité. On peut constater avec effarement que des manuels récemment publiés par les meilleurs éditeurs puissent consacrer une centaine de pages à la guerre de Cent ans, pour ne citer que celle-là. Les élèves de 3e qui devront subir un récit de la bataille de Crécy en 94 lignes, se contenteront des 29 lignes que le Gallouédec et Maurette consacrent à l'industrie des Iles Britanniques. Evidemment, il est plus important de savoir que Jean de Luxembourg, aveugle, a paru à la bataille de Crécy que de connaître les méthodes de la manufacture anglaise actuelle. Au hasard, je lis, dans le Malet de 4e, ces quatre lignes effrayantes, qui se rapportent à Justinien : « Ainsi, l'empereur intervient en Afrique pour renverser l'usurpateur Gélimer; en Italie, pour venger le meurtre de la régente Amalasonthe, fille de Théoric; en Espagne, pour soutenir Athanagilde révolté contre le roi Agila ». Voici un texte entre une infinité d'autres. C'est lancer un défi au bon sens que d'écrire ainsi pour des enfants. Et voilà une explication suffisante des critiques qui font tant de mal à l'enseignement de l'histoire (5) ».

Dans des cas de ce genre, des coupures peuvent être faites délibérément et toutes les fois que l'on se trouvera en présence de développements analogues, la suppression s'impose.

Cependant, nous devons remarquer que le système des coupures et des suppressions, même s'il est indispensable, ne résoud pas tout à fait le problème de l'allègement des programmes.

M. Schnerb l'indique, de son côté, car il met en cause, principalement, le manque de proportion qui existe entre certains passages trop étendus et d'autres, qui ne le sont pas assez. En effet, la vraie

(5) Schnerb, *Bulletin des professeurs d'histoire et de géographie*, Novembre 1928.

question est de savoir ce qu'on mettra dans les programmes et dans les manuels, ce que l'on considère ou comme important, ou comme accessoire, ou comme inutile. Le problème de l'allègement des programmes est, en réalité, celui de la discrimination des connaissances, celui de la sélection dans la matière enseignée.

Or, la sélection peut bien se faire par des *coupures* et des *retranchements*. Mais cette solution, la plus commode et la plus facile, est aussi, en dehors de cas analogues à ceux que cite M. Schnerb, la moins éducative. En effet, on pourrait décider, par exemple, la suppression pure et simple d'une partie du programme de philosophie. L'enseignement s'en trouverait allégé. Cependant, cette solution n'en serait pas une; car la suppression crée une lacune, une impossibilité de voir l'ensemble et, par suite, une regrettable insuffisance de formation. Il faut donc que le programme soit assez complet pour permettre une perspective générale et que, d'autre part, il n'ait pas l'ambition d'être encyclopédique et de tout retenir. Présenter un *ensemble*, mais non une *encyclopédie*, c'est faire une *synthèse* : le problème de l'allègement des programmes aboutit, en définitive, à l'élaboration de programmes synthétiques.

*
**

Quelques précisions sont nécessaires à ce sujet.

Un programme peut comporter une liste de chapitres placés l'un après l'autre dans l'énumération, mais situés, quant à leur importance, sur le même plan. Rien ne distingue alors l'important de l'accessoire. On ne voit pas les idées centrales, non plus que les ramifications qui en partent pour aller vers les idées ou les faits secondaires. Ce programme n'accuse pas de relief. C'est le type du programme analytique qui fait le manuel analytique et l'examen lui-même analytique. L'élève acquiert ainsi des connaissances sans lien, sans idées générales éclairantes. Il est orienté vers la *multiplicité étalée du savoir* et ne peut effectuer ce mouvement de va-et-vient de l'ensemble aux parties, des parties au tout, dont nous avons cru pouvoir soutenir qu'il est seul éducatif. Au contraire, la synthèse implique la coordination des éléments qui composent la matière du programme et elle peut se développer sur une analyse aussi longue que l'on voudra, mais susceptible aussi de se ramasser et de se

raccourcir : l'essentiel est d'avoir les *notions-mères* et d'en saisir l'application à un *nombre de cas* qui peut,— selon les circonstances, le temps dont on dispose, le niveau des élèves, — être augmenté ou diminué.

Dans ces conditions, un allègement ou une réduction de la matière du programme peut être envisagée, sans que diminue la valeur éducative de l'enseignement. En effet, les diverses analyses, au lieu de s'étaler de manière discontinue, graviteraient autour d'un certain nombre de thèmes fondamentaux. L'élève ne se trouverait pas seulement en présence d'une succession de leçons, mais d'un groupement de leçons autour d'un petit nombre de notions essentielles qui seraient comme le but et le lieu de convergence de ces diverses leçons. L'énumération pure et simple favorise la tendance à l'extension. On ne peut réagir contre cette tendance que par un effort de direction contraire, c'est-à-dire par la recherche d'une synthèse, d'une orientation explicative, d'une classification mettant chaque chose en place.

En d'autres termes, nous proposerions : 1° une perspective synthétique; 2° des vérifications ou justifications analytiques plus ou moins nombreuses, permettant en tout cas d'alléger la matière, donnant clairement à l'élève l'esprit du programme et l'incitant même à les poursuivre de sa propre initiative, soit au lycée, soit après le lycée : car il aura appris à apprendre.

Nous ne saurions, sans doute, entrer, au sujet de ces programmes synthétiques, dans l'examen des diverses disciplines. Un tel travail, essentiellement technique, ne saurait être mené à bien que par une collaboration entre spécialistes. Nous nous bornons, quant à nous, à envisager une méthode susceptible de concourir à la culture générale et à l'éducation de l'esprit, tout en évitant le danger de la surcharge des programmes. Nous pensons que les programmes peuvent être allégés dans leur matière, à condition que l'on dégage une sorte de philosophie des programmes, que l'on fasse précéder les différents programmes de l'indication des idées générales que l'on a en vue et que l'on présente les différents chapitres comme autant de moyens particuliers de justifier ou de mettre en lumière les idées générales auxquelles on se propose d'en venir. De cette façon, l'enseignement serait *orienté*, au lieu de risquer de demeurer *dispersé*.

L'allure de l'enseignement s'en trouverait modifiée. Un enseigne-

ment dispersé provoque un examen également dispersé. Un élève peut être interrogé sur tous les points du programme. Comment ne pas être tenté de donner une juste et égale importance à tous les points du programme, de ne pas omettre même ce qui peut paraître secondaire? On traitera tout le programme, tous les chapitres de la même façon, on développera l'analyse, et l'on ne sera jamais sûr d'ailleurs d'avoir fait assez complet, au lieu de *centrer* délibérément, autour de l'essentiel, l'attention des élèves et la valeur éducative des exercices scolaires.

Dira-t-on que cet effort de synthèse est, d'ores et déjà, accompli dans l'enseignement, que les maîtres s'y consacrent et que l'art d'enseigner consiste, précisément, pour une bonne part, à éviter un surcroît de travail pour l'élève et à distinguer l'important de l'accessoire? Sans doute, il en est bien ainsi. Mais cet effort, spontanément accompli, gagnerait à être clarifié, ordonné et soutenu rationnellement par la composition même des programmes, par la conception des manuels et la pratique des examens. Si le professeur est seul, il cédera, malgré son art d'enseigner, aux forces contraires. S'il prépare à un examen, il faut bien qu'il observe les lois de l'examen. Si les élèves ont en mains un manuel volumineux, il faut bien aussi que, dans une certaine mesure, il en tienne compte, sous peine de compromettre la consultation efficace du manuel par l'élève. C'est donc en prenant bien conscience du but à atteindre et par une collaboration entre bonnes volontés, que l'on pourrait mettre en pratique l'idée de programmes synthétiques et d'un enseignement plus libre de se mouvoir entre l'analyse et la synthèse.

***

Ainsi, les points sur lesquels l'attention nous paraît devoir être portée sont les suivants : 1° recrutement de la section moderne et de la section classique; 2° efficience éducative des études scientifiques et des études classiques; 3° coordination des disciplines entre elles et coordination des matières à l'intérieur des diverses disciplines.

Si nous nous sommes arrêté, en particulier, sur le problème de l'allègement des programmes et sur la notion de programmes synthétiques ou orientés, c'est parce que nous y voyons un besoin de l'éducation actuelle.

En effet, il s'agit là d'une œuvre technique de coordination. Or, coordonner le multiple, c'est en trouver la loi, en dégager l'esprit. Toute coordination est un effort pour contracter la matière et faire jaillir l'idée. C'est un effort de cohésion et d'unité. Et, précisément, l'intérêt essentiel de l'humanisme est aujourd'hui de réagir, dans le domaine de l'éducation, contre ce que la vie nous apporte de disparate, de fragmentaire, de multiple et de discontinu.

Nous n'entendons pas dresser l'éducation contre la vie. Au contraire, une tâche primordiale de l'éducation est de se relier à la vie. Mais, par contre, l'éducation doit aussi juger la vie.

Quand nous observons la vie contemporaine, nous y voyons une surabondance de création, mais aussi une surabondance d'irrationnel. Les conditions régulières de la pensée sont tout près d'être, à chaque instant, déconcertées, et même les conditions d'équilibre et de synthèse de la personnalité.

En d'autres temps, une « tête bien faite » pouvait répondre aux questions du jour, sans connaître des incertitudes fondamentales et des cas de conscience répétés. Aujourd'hui, au contraire, le spectacle des choses suscite nombre de questions qui mettent immédiatement en cause le fond de notre être rationnel et moral.

Pendant longtemps, les valeurs humaines étant posées comme objet d'attachement universel, elles fournissaient à la civilisation tout entière un postulat, qui n'était qu'un postulat, mais qui semblait inébranlable. Et il semblait que la civilisation elle-même marchât, au prix de quelques retards et de quelques ruptures, dans la direction même de l'humanisme. Le problème de l'éducation s'en trouvait défini. En effet, l'éducation préparait à la civilisation; la civilisation prolongeait et épanouissait l'éducation. On pouvait aller du rationnel au moral, du moral au social, du social au politique, du politique au national, du national à l'international, d'un mouvement qui était pour ainsi dire un mouvement unique et ascensionnel.

Sans doute, l'histoire enregistrait des difficultés et des heurts, des brutalités et des violences; mais la notion d'humanisme, comme finalité de l'action et de l'éducation, n'en sortait pas cruellement altérée.

Les guerres et les révolutions se présentaient, les unes et les autres, comme libératrices, comme portant en elles la volonté héroïque d'un humanisme plus haut et l'espérance d'une montée vers

l'esprit. L'éducation n'en était pas altérée dans son principe, ou bien il lui restait loisible de se ressaisir, d'affirmer encore ses valeurs retrouvées intactes et de les proposer aux générations nouvelles.

Il y avait aussi, à coup sûr, des conflits de générations. Ce conflit est dans l'ordre des choses. Toutes les jeunesses, celle de 1830, comme celle de 1852, comme celle de 1880, ont lancé devant elles des concepts nouveaux. Mais le conflit, ne dépassant pas certaines proportions, n'atteignait pas les fondements eux-mêmes de l'éducation. La Révolution remplaçait un humanisme par un autre, mais proclamait bien haut les droits de l'humanisme et l'éminente valeur de l'œuvre éducative. Plus tard, les querelles de générations ne touchaient que peu aux cadres classiques reconstitués de l'enseignement et les traditions universitaires évoluaient lentement. Les valeurs éducatives demeurées les mêmes, l'enseignement classique restait fidèle à les servir et l'enseignement moderne s'y dévouait à son tour. Dès lors, les problèmes qui nous ont intéressé, problèmes d'organisation, de méthode et d'adaptation, se posaient sans doute, et les faits en portent témoignage, parce qu'il est conforme à la vie de les poser, mais sans l'acuité qu'ils prennent aujourd'hui.

En effet, la jeunesse d'aujourd'hui est fille de la guerre et de l'après-guerre. Dans un monde qui connaît des coups de théâtre successifs, elle est séparée par une intime cassure de ce qui l'a précédée. Elle ne trouve pas, dans les valeurs anciennes que les aînés lui livrent, des éléments, des formules ou des manières qui répondent assez à sa propre prise de contact avec la vie, à sa première prise de conscience de l'univers — et c'est là que réside, par delà les problèmes de programmes et de pédagogie scolaire, l'origine psychologie de son malaise et de ce que l'on pourrait nommer la crise de l'humanisme contemporain.

« Un devoir de français, tel que nous le concevons encore, disait-on au cours d'une enquête sur les tendances actuelles de la jeunesse, est pour eux (les jeunes gens) quelque chose de suranné, d'étranger à la vie. Les questions qu'on leur donne à traiter ne les intéressent pas » (6).

Comment n'y aurait-il pas, dans cette impression, une grande

(6) Gendarme de Bévotte, *Les tendances de la jeunesse actuelle, Jeunesse française d'aujourd'hui,* Publication du Comité National d'Etudes sociales et politiques, 18 juin 1928.

part de vérité, si la solution de continuité est trop forte, entre l'éducation et la vie; si, tout autour de l'école, la vie contemporaine apporte aux jeunes trop de sujets fragmentaires et incohérents, faits tout ensemble d'attraction et de désarroi? Il faut en convenir : la machine, la vitesse, l'encombrement, les ondes radiophoniques depuis le petit jour, le bariolage intellectuel des journaux, le règne de la réclame, de l'image et du bruit, tout porte à une extériorisation de l'être, à une attention en dehors, à la dissolution d'un principe interne de cohésion et d'unité.

Or, l'éducation se développe selon deux mouvements que Socrate, qui, lui aussi, se trouvait en présence d'un monde multiple et contradictoire, a marqués de son empreinte. Elle est, d'une part, réconciliation de la raison et de la vie, acceptation de la vie et courage devant elle, prise de possession des facteurs de la vie et des motifs de vivre. Elle est, d'autre part, attention intérieure, repliement sur soi, recherche de l'homme. Elle est conversion à la vie, puis conversion de la vie à la vie de l'esprit. Elle est dans cette double conversion et elle vit de cette double conversion, toujours recommencée.

C'est pourquoi l'éducation doit à la fois aller au-devant, et se défendre; suivre la pente de la vie et la remonter. C'est en ce sens qu'on peut parler de son réalisme et de son idéalisme. Elle doit savoir dire « oui » et savoir dire « non ». Si elle disait toujours « oui », elle renoncerait à elle-même; si elle disait toujours « non », elle renoncerait à comprendre.

Dès lors et dans les conditions qui nous sont faites, ou bien elle saura choisir et capter dans la vie; ou bien la vie dissociera les forces éducatives de l'enseignement et, à la multiplicité discontinue des choses extérieures en tumulte, répondra la multiplicité discontinue des enseignements sans lien, sans unité, sans âme.

Nous souffrons d'un excès d'analyse qui est tout près d'engendrer la dispersion, de diviser l'esprit.

Par un effort vigoureux de coordination — coordination des matières dans chaque programme, coordination des disciplines entre elles, coordination des spécialités dont aucune ne peut méconnaître que l'institution scolaire, à laquelle elle donne un point d'appui, la dépasse et la domine — l'humanisme a besoin de libérer la loi des matériaux qui le chargent, de voir clair et de se retrouver lui-même.

Il doit, par une démarche analytique, aller vers les choses et, par une démarche synthétique, retourner vers lui-même. Il est tout entier, comme aurait dit Pascal, dans ces *allées et venues, itus et reditus*. Aujourd'hui, son mal est qu'il s'attarde à l'allée et qu'il ne revient plus à son point de départ, c'est-à-dire à sa source. Il s'arrête en chemin et plus la circonférence s'agrandit, plus sa vision s'égare. Nous n'avons, pour notre part, proposé que quelques lignes plus directes de la *périphérie au centre*.

Notre époque est de celles où il devient impérieux, sans doute, de donner cette vision ineffaçable de l'esprit en travail et de la morale en acte, impérieux de ramener la jeunesse à la vie de l'esprit. Elle y viendra si, se mettant de plain-pied avec elle, on lui offre l'esprit tel qu'il est, direct, vivant, tendant à la simplicité interne, sans apprêt, sans mots lourds, sans décor désuet. Comme la science, comme la conscience, comme l'art, l'éducation s'enrichit par des rapprochements avec le réel, qu'elle a pour mission de spiritualiser. L'humanisme est d'essence philosophique et il ne s'inscrit pas dans une *perennis philosophia*, mais dans une *philosophia semper renascens:* la première peut périr ou se survivre; pour la seconde, ce qu'on appelle la mort ne serait qu'une chute douloureuse mais passagère, et comme un incident de l'immortalité.

Vu le 9 mars 1939 :

Le Doyen de la Faculté des Lettres
de l'Université de Paris,

J. VENDRYES.

Vu et permis d'imprimer :

Le Recteur
de l'Académie de Paris,

G. ROUSSY.

TABLE ANALYTIQUE DES CHAPITRES

PRÉFACE

L'enseignement secondaire doit être défini non seulement par son intention, mais par ses programmes. — Au début du XIX[e] siècle, deux humanismes sont en présence l'un de l'autre. — Le problème de l'enseignement secondaire au XIX[e] siècle est celui de la relation entre les deux humanismes. — Cette étude comprend une *Introduction*, quatre parties ou *Livres* et une *Conclusion*. — On adoptera une méthode d'exposition analytique IX

INTRODUCTION

LES DEUX HUMANISMES
LE PROBLÈME AU DÉBUT DU XIX[e] SIÈCLE

I. **L'humanisme classique. — Ses variétés. — Premières objections** 7

Caractères généraux de l'enseignement des Collèges à la fin du XVI[e] et au commencement du XVII[e] siècle. — Les Collèges de l'Université. — Les Collèges des Jésuites. — Critiques formulées contre ce mode d'éducation. — Richelieu.— L'Oratoire. — Port-Royal. — La philosophie cartésienne. — Charles Perrault. — Claude Fleury.

II. **L'humanisme classique au XVIII[e] siècle. Séparation de l'enseignement et de la vie** 34

L'effort de transition : Rollin. — Les critiques : l'Encyclopédie. — Que ces critiques sont généralement fondées. — Les Collèges et l'activité intellectuelle du temps. — Le mouvement pédagogique. — Abus du latin. — Orientation utilitaire. — La découverte de l'enfant. — Un humanisme nouveau.

III. **L'humanisme scientifique. — Les Écoles centrales** 55

La séparation de l'enseignement et de la vie : citation de Liard. — Les philosophes et les parlementaires. — Après l'expulsion des Jésuites. —

Les Ecoles militaires. — L'œuvre constructive de la Convention. — La création des Ecoles centrales. — L'enseignement primaire comme enseignement de base. — La pétition du département de Paris. — L'enseignement professionnel. — Le décret de l'an III. — Passage direct des Ecoles primaires aux Ecoles centrales. — Le système des sections et des cours. — Multiplicité des matières enseignées. — Spécialité des professeurs. — Caractère expérimental de l'enseignement. — Fourcroy fait l'éloge des programmes et des méthodes. — La philosophie dans les Ecoles centrales. — L'idéologie de Destutt de Tracy. — Les horaires : exemple de l'Ecole centrale de la Haute-Vienne. — Courte durée des Ecoles centrales. — Quelques réserves sur l'organisation des Ecoles centrales : le régime des cours, l'absence d'internat. — La loi de l'an IV limite les dispositions de l'an III. — Suppression de l'enseignement des arts et métiers. — Suppression de l'enseignement de la philosophie. — Difficultés financières : l'enseignement primaire, vestibule de l'édifice, n'est pas assuré. — Résumé des causes de l'échec des Ecoles centrales. — Fécondité de l'esprit des Ecoles centrales. — Le problème posé au début du XIX siècle.

LIVRE I

RÉGIMES POLITIQUES ET RÉGIMES SCOLAIRES RETOURS ET COMPROMIS

CHAPITRE I

La tentative de conciliation, sous le Consulat et l'Empire.

Idée directrice de la politique générale et de la politique scolaire. — Le régime nouveau manque de bases. — Alliance avec l'Eglise. — Accord entre deux sociétés. — Les étapes de l'œuvre scolaire. — La loi du 1er mai 1802. — La liberté de l'enseignement. — L'organisation administrative des Lycées. — Le Conseil d'Administration et le Bureau d'Administration. — Les professeurs entièrement consacrés à leur tâche pédagogique. — Le plan d'études du 10 décembre 1802. — Classes de latinité et de mathématiques. — Egalité et symétrie entre les deux enseignements. — Un point à établir : l'unité de la culture. — Opinion de Gréard. — Consultation de quelques documents. — Tableau général de l'emploi du temps de la journée, sous le régime de 1802. — Tableau des classes du Lycée de Toulouse en 1807. — Alternance des cours et des horaires. — Unité de l'enseignement. — Commission littéraire et Commission scientifique. — La Commission littéraire regrette l'abandon du grec, comme langue ancienne obligatoire. — Bonaparte, esprit latin. — Auteurs à expliquer. — Influence des Jésuites, de Rollin, de Port-Royal. — Défense du latin. — Rapprochement avec les anciens Collèges. — Les manuels scientifiques. — Une œuvre de conciliation. — Les convenances du moment. — Les critiques. — Fontanes défend l'œuvre scolaire du Consulat. — Résistance des familles : un mot de Cournot. — La loi du 10 mai 1806. — Les origines de l'Université impériale. — Les avis de Portalis, Champagny,

Fontanes. — Le tempérament de Napoléon le pousse aux entreprises scabreuses : blocus continental et blocus des établissements scolaires. — Le décret organique du 17 mars 1808. — Les Facultés. — Le baccalauréat. — Les Collèges. — Le plan d'études. — La réforme est faite au profit des langues anciennes. — La classe de philosophie. — Toujours la recherche de l'accord entre deux sociétés. — L'administration de Fontanes. — Concessions à l'Eglise. — Ce que fut le monopole. — L'Université, « institution-frein ». — Les critiques subsistent. — Diatribe de Châteaubriand. — Jugement d'Aulard. — Echec de la tentative de conciliation du Consulat et de l'Empire 83

CHAPITRE II

La restauration des collèges.

L'Université, le trône et l'autel. — Les premières mesures de 1814. — Ordonnance royale du 17 février 1815 : rétablissement des Universités provinciales. — Décret impérial du 30 mars 1815 : rétablissement de l'Université. — La seconde Restauration. — La discipline dans l'Université. — L'Université et l'Eglise. — Nomination de l'abbé Frayssinous comme Grand-Maître. — Suppression de l'Ecole Normale Supérieure. — Les Ecoles Normales régionales. — Le statut de septembre 1814. — Retouches au Règlement de 1809. — L'enseignement de l'histoire. — Interdiction aux élèves de la classe de rhétorique de suivre les cours de philosophie. — Le Statut de septembre 1821. — Séparation des lettres et des sciences : le système des cycles successifs. — Instructions pour l'enseignement des lettres et des sciences. — Tableau du travail en classe et à l'étude, d'après le Statut de 1821. — Retour à Rollin. — La classe de philosophie en latin. — Le plan de 1821 forme un tout. — Considération des besoins contemporains. — Importance reconnue des sciences. — Exception aux études classiques. — Une classe de spécialisation scientifique. — L'enseignement des sciences réparti sur les quatre dernières années d'études. — Administration de Vatimesnil. — Défense de l'ordre légal contre les Jésuites.— Ordonnances de juin 1828.— Enquête sur l'enseignement des langues anciennes. — Ordonnance du 26 mars 1829. — L'histoire et les langues vivantes. — La classe de philosophie en français. — Considération des besoins contemporains : les cours spéciaux. — Importance de cette mesure. — Administration de Montbel. — La classe de philosophie en latin. — Attention accordée aux langues vivantes et à l'histoire. — Guernon de Ranville : le Statut du 3 avril 1830 126

CHAPITRE III

Les compromis de la monarchie de Juillet.

Écoles primaires supérieures et collèges communaux de seconde classe.

Les deux principes directeurs de la monarchie de Juillet. — Une politique de conciliation. — Projets relatifs à l'enseignement primaire. — La pensée de Guizot. — Le concours organisé par les *Tablettes Universelles*

en 1823. — La lacune comblée par les Ecoles primaires supérieures. — Intérêt de Guizot pour la classe moyenne. — L'exemple de l'étranger. — L'enquête de V. Cousin. — La Circulaire du 17 octobre 1832. — La loi de juin 1833 et la Circulaire de novembre 1833. — L'enseignement primaire et ses divers degrés. — Différence entre le système de 1833 et celui de la Convention. — Dualité de l'enseignement public. — Dualité intérieure des Ecoles primaires supérieures. — Evolution sociale et évolution scolaire. — Le problème de l'enseignement secondaire. — Guizot et les études classiques. — Le projet de 1836 relatif aux Collèges communaux de seconde classe. — Objections à la première partie : critiques contre le système des études classiques. — Objections à la deuxième partie : critiques contre le système des études pratiques. — Position intermédiaire de Guizot. — Opportunisme et contradiction. — Salvandy et l'enseignement des langues vivantes : arrêté du 5 janvier 1838, Circulaires des 12 mars, 21 avril, 2 octobre 1838, 1er mars 1839. — L'enseignement de l'histoire. — Prédominance de l'enseignement classique. — Circulaire du 5 février 1839. — Transformation de Collèges en Ecoles primaires supérieures. — Villemain : attachement aux études classiques. 159

CHAPITRE IV

Le compromis érigé en système : V. Cousin et l'éclectisme.

L'influence de V. Cousin. — Le Règlement de 1840. — Circulaire du 27 août 1840. — Le système des cycles successifs. — L'enseignement de l'histoire naturelle. — L'enseignement scientifique. — Le Rapport de 1843. — Jugement de Villemain sur le plan d'études de 1840. — La philosophie. — L'éclectisme. — Recherche d'une unité spirituelle. — Besoin moral du temps. — Succès de l'éclectisme. — Cousin, jugé par Caro. — Eloge de l'éclectisme. — Traits caractéristiques de l'éclectisme. — Les thèses fondamentales de l'éclectisme. — L'éclectisme et la morale laïque. — Critiques adressées à l'éclectisme. — Michelet et Quinet. — Jules Simon. — Taine. — La Défense de l'Université et de la philosophie, par V. Cousin. — Discussions parlementaires. — De l'alliance de la philosophie et de la religion. — La tradition universitaire depuis 1802. — La position de Guizot analogue à celle de V. Cousin. 180

LIVRE II

L'ENSEIGNEMENT MODERNE

CHAPITRE I

Le projet d'enseignement « spécial », de Salvandy.

La question d'un enseignement nouveau, de caractère scientifique et pratique, reste à l'ordre du jour. — Salvandy n'ignore pas les difficultés

du département de l'Instruction publique. — La mission confiée à la Faculté des Sciences de Paris. — Le statut du 5 mars 1847. — Le rapport Dumas. — Objet de l'étude demandée à la Faculté. — Une tradition renouée. — La philosophie du XVIII[e] siècle. — La préparation aux Ecoles scientifiques et le cours normal des études. — Les Collèges littéraires. — Critique de l'organisation existante. — Place à faire aux sciences . — Un cours régulier d'études scientifiques. — Le conflit des disciplines. — Contre la surcharge des programmes. — Méthodes d'enseignement des mathématiques. — L'enseignement de la physique. — Les Collèges scientifiques. — Méthode expérimentale et travaux pratiques. — Sanctions de l'enseignement scientifique. — Ecoles intermédiaires. — Les Ecoles primaires supérieures. — Rapprochement avec les Collèges scientifiques. — Diversité des Ecoles primaires supérieures. — Le mouvement scientifique et l'opinion publique. — La pensée de Dumas et celle de Salvandy. — Le projet de Salvandy et les anciens « cours spéciaux ». — L'enseignement « spécial » et l'enseignement « scientifique ». — Ambiguïté de la nature du nouvel enseignement. — Saint-Marc Girardin et l'enseignement « intermédiaire ». — Le gouvernement de 1848. — Discussion parlementaire. — L'éducation professionnelle et l'éducation spéciale. — Absence de précisions nécessaires. 203

CHAPITRE II

Le régime de la « bifurcation » : Fortoul.

Une question qui commence à être d'actualité : la surcharge des programmes. — Le questionnaire Carnot. — La bifurcation, pour permettre l'organisation de l'enseignement scientifique et éviter la surcharge des programmes. — Acheminement normal vers le système de la bifurcation: opinion de Gréard. — Le décret du 10 avril 1852. — Les deux idées complémentaires : séparation et rapprochement des élèves. — Le rapport justificatif de Fortoul : deux sections parallèles à partir de la classe de troisième et une année de logique commune. — Programmes et méthodes. — La Circulaire du 22 mai 1852. — Option nécessaire à partir de la troisième. — Pas de cloisons étanches entre les sections. — L'inconvénient des spécialisations prématurées. — L' « Homme complet ». — Le rapport Thénard-Dumas. — L'enseignement scientifique et la préparation aux Ecoles spéciales. — Critique de l'enseignement scientifique existant. — Cet enseignement, « dangereux » pour les scientifiques et « inabordable » pour les littéraires : état « d'anarchie » des études scientifiques. — Accord entre les différents ministères sur les programmes d'admission aux Ecoles du Gouvernement. —Le système Thénard-Dumas : cours communs et cours spéciaux, dans la division supérieure. — L'enseignement commun : le rôle de Cournot.— Hiérarchie entre matières d'enseignement de la division scientifique. — La culture littéraire. — Les industriels. — Les classes de lettres, communes aux deux sections. — Les méthodes d'enseignement. — Deux méthodes d'enseignement des mathématiques: le processus de l'exposition et celui de la recherche. — Critique du système des cycles successifs. — Avantages méthodologiques d'un cours régulier

de sciences, pendant toute la scolarité. — La méthode expérimentale en physique et chimie. — Le triumvirat Fortoul-Dumas-Leverrier. — Bons côtés de la réforme. — Jugement de M. Georges Weill. — Réforme mal accueillie. — L'opinion de Cournot sur les cours communs. — L'inspection générale. — Critique de Cournot sur la conception de l'enseignement scientifique. — La pédagogie de Cournot. — Les proviseurs de Paris. — Leur réponse au rapport de Dumas de 1847. —Défense des études scientifiques, depuis 1815. — L'état d'esprit du personnel enseignant. — Le « latin d'épiciers ». — La réforme et les habitudes scolaires. — L'autoritarisme de Fortoul. — L'« Université sous le joug ». — Une réforme faite sur le papier. 228

CHAPITRE III

La création de l'enseignement « spécial » : V. Duruy.

Critique de la réforme de 1852 : O. Gréard et E. Zévort. — Reprise de l'idée d'un enseignement spécial. — Les Expositions de 1855 (Paris), 1862 (Londres), 1867 (Paris). — La civilisation industrielle et ses divers corollaires : capitalisme, socialisme, enseignement professionnel. — Enquêtes à l'étranger. — Le projet Rouland : enseignement secondaire moderne et français. — Le projet Rouher. — V. Duruy, ministre de l'Instruction Publique. — Son expérience d'Inspecteur Général. — Le projet d'enseignement spécial. — Les résistances. — Attachement persistant aux études classiques. — Le débat pédagogique : l'idée d'enseignement secondaire et celle d'enseignement spécial sont-elles complémentaires ou contradictoires? —V. Duruy réalisateur. — La Circulaire du 2 octobre 1863. — Evolution sociale et évolution scolaire. — Deux enseignements différents, mais égaux. — Organisation de l'enseignement spécial. — Discours de Mont-de-Marsan. 257

CHAPITRE IV

De l'enseignement secondaire « spécial »
à l'enseignement secondaire « moderne » : Léon Bourgeois.

Critique de l'enseignement spécial : E. Zévort. — L'enseignement créé par V. Duruy n'était ni secondaire ni spécial. — Part de justesse dans cette critique. — L'opinion de Gréard. — Défense de l'enseignement spécial. — Développement de l'enseignement spécial. — L'enseignement spécial répond au but que lui assignait V. Duruy. — Un mouvement d'opinion favorable à l'enseignement spécial. — « La province envahit le Sénat ». — Caractère artificiel de l'opposition instituée entre les études dites désintéressées et les études dites utilitaires. — La réforme de 1882. — En quel sens se font les réformes de l'enseignement spécial. — L'enseignement spécial tend à une imitation de l'enseignement classique. — Le rapport Morel en 1881. — Suppression du système des cercles concentriques. — Le but poursuivi en 1882 : conserver à l'enseignement spécial

son caractère propre tout en comblant la distance qui le sépare de l'enseignement classique. — Commentaire de Gréard sur la réforme de 1882. — L'enseignement spécial conçu comme étant, à sa manière, un enseignement classique. — Arago, cité par Gréard. — La réforme de 1886. — Le rapport de Ch. Zévort. — Le discours de Goblet au Conseil Supérieur. — Quelques formules saillantes. — Résistances. — Le Rapport Rabier. — Le vote de la Commission. — La Circulaire Goblet du 9 octobre 1886. — Le chemin parcouru depuis 1863. — Enseignement scientifique. — Enseignement de l'histoire. — Enseignement des lettres. — Pour de nouvelles « humanités ». — E. Manuel, défenseur de la réforme. — Les « humanités modernes ». — L'évolution de l'enseignement spécial, vue par Léon Bourgeois. — Le dernier pas franchi en 1891. — Le décret du 4 juin 1891. — Création de l'enseignement secondaire moderne. — Deux enseignements secondaires. 278

LIVRE III

L'ENSEIGNEMENT CLASSIQUE

CHAPITRE I

La réforme de l'enseignement du latin : Le conflit Jules Simon-Dupanloup.

Rouland fait l'éloge du régime de 1852. — Opinion différente de V. Duruy. — Le rétablissement de la classe de philosophie. — La culture scientifique en philosophie. — L'enseignement de l'histoire en philosophie. — Utilité de l'histoire pour la formation de la jeunesse. — De l'éducation classique et de l'éducation nationale. — Modification au régime de 1852 : la bifurcation commence à partir de la classe de seconde. — Modification apportée à l'enseignement scientifique. — Suppression du régime de la bifurcation. — Le plan d'études du 24 mars 1865 : enseignement commun à tous les élèves, constitution d'un cycle scientifique après la classe de philosophie. — La Circulaire Jules Simon : 2 septembre 1872. — Les leçons d'hygiène. — Attention accordée à l'histoire et géographie, ainsi qu'aux langues vivantes et au français. — Réduction légère de l'horaire attribué aux lettres anciennes. — La réforme de l'enseignement du latin. — Collaboration avec le personnel enseignant. — Réunions mensuelles de professeurs. — Le Conseil d'enseignement. — Les sujets examinés par J. Simon. — Les directives de J. Simon : réduire la part du thème, celle des vers latins, supprimer les compositions et les prix de vers latins, diminuer le nombre des versions. — Importance de l'explication des auteurs dans le système de J. Simon. — Résumé : transformations des méthodes de l'enseignement du latin. — L'opposition de Dupanloup. — Une allusion aux exercices militaires. — Les « innovations désastreuses » de la Circulaire de J. Simon.

— Restauration nécessaire des méthodes traditionnelles. — Défense de la grammaire. — Défense des exercices écrits. — Critique de l'explication des auteurs, telle que l'entend J. Simon. — La paresse organisée. — Apprendre le français par le latin. — J. Simon ruine les humanités classiques. — La vraie cause du déclin des études classiques, d'après Dupanloup. — « On ne peut pas tout faire ». — La portée de la controverse. — Les deux thèses. — Une comparaison : rappel des critiques adressées à l'enseignement spécial. — L'opinion de Michel Bréal. — Critique de l'enseignement de la grammaire. — Critique du thème. — La méthode de Rabelais. — Comment M. Bréal conçoit une classe. — Félix Deltour justifie la réforme de J. Simon. — Changement politique : l'Ordre moral. — Batbie, ministre de l'Instruction Publique. — La question de l'enseignement du latin devant le Conseil Supérieur. — Le rapport Patin. — Discours de Batbie au Concours Général. — La Circulaire du 18 septembre 1873. — Le plan d'études du 23 juillet 1874. — L'histoire de la philosophie. — Le programme scientifique. — Critiques adressées par J. Simon au plan d'études de 1874. 303

CHAPITRE II

La réforme de 1880 : Jules Ferry.
« Les leçons de choses à la base de tout. »

L'enseignement secondaire fait l'objet de nombreuses études. — Le plan de Ferneuil. — Le Mémoire de Deltour. — La loi du 27 février 1880 : réforme du Conseil Supérieur. — Les Etats-Généraux de l'Université. — Discours d'ouverture de J. Ferry. — Importance de la réforme du Conseil Supérieur. — Les questions soumises au Conseil : le baccalauréat, les méthodes d'enseignement, les études (histoire, sciences, langues classiques). — Organisation de l'enseignement secondaire par cycles ou étages. — La philosophie de la réforme. — Son urgence. — Les deux partis en présence, suivant M. Bréal : les adversaires du latin, les adversaires des méthodes d'enseignement du latin. — Le parti modéré. — Le conflit pédagogique est un conflit idéologique. — Guizot, cité par G. Boissier. — Transformation du caractère de l'enseignement. — Les horaires. — Discussions au Conseil Supérieur. — Le grec : Note de l'association pour l'encouragement des études grecques. — Suppression de la composition latine au baccalauréat. — Hésitations de G. Boissier. — Note pédagogique résumant les directives du Conseil Supérieur. — L'esprit de la réforme : les leçons de choses à la base de tout. — La réforme de 1880 et la Circulaire de J. Simon en 1872. — Préparation de la rentrée scolaire. — Circulaires des 15, 25, 27 septembre 1880. — L'accueil fait à la réforme. — Extrait d'un rapport présenté au Conseil académique de Lyon. — Mesures administratives. — Création du Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les classes élémentaires. — Les exercices de mémoire. — Le Conseil d'enseignement. — Nécessité de la coordination des études. — La composition française au baccalauréat. — L'enseignement de la philosophie. — La controverse Blanchet-Beaussire. 335

CHAPITRE III

La révision de 1884-1885.
Le problème de la réduction des horaires et des programmes.

Déceptions provoquées par la réforme de 1880. — Trois partis à satisfaire. — Critiques de M. Bréal. — Critiques de Ferneuil. — Les élections au Conseil Supérieur de 1884.— Opinion de MM. Paul Janet, Couat, Lespiault, Rabier, Jallifier, Vintéjoux, Bernès, Voigt, Lebaigue, Legouez, Mothéré, Fournier, Chrétien. — Impression de malaise. — La Circulaire Fallières du 24 mai 1884. — La session d'été du Conseil Supérieur. — La réduction des horaires. — L'objet de ces réductions : retour à l'humanisme. — Fallières présente la réforme de 1884 comme la suite de celle de 1880. — Contestation de Dreyfus-Brisac au sujet des horaires. — La Circulaire du 13 septembre 1884. — La session d'hiver du Conseil Supérieur. — Etude de Gréard sur la *question des programmes*. — La surcharge des programmes. — Le problème remarquablement formulé par Gréard. — Les solutions proposées. — De l'éducation utilitaire et de l'éducation désintéressée, selon Gréard. — Bien-fondé de cette conception. — Les travaux du Conseil Supérieur. — Quelques allègements. — L'opinion pendant les années qui suivent. — La question du latin. — La question du surmenage. — La question de l'éducation physique. — Les études historiques relatives à l'enseignement. — « Un Collège d'humanités en 1830 ». — La sociologie. — Le cours de science sociale de Durkheim à la Faculté de Bordeaux. — Le cours de science de l'éducation de G. Dumesnil à la Faculté de Toulouse. — Les séances du Sénat des 25 et 26 février 1887. — Discours de Chantavoine au Concours Général : *Les Etudes classiques et la démocratie*. — Réponse de Spuller. — J. Ferry fait l'éloge de Ch. Zévort et de la réforme de 1880. — Discours de M. Blanchet au Concours Général : *L'enseignement secondaire et la société contemporaine*. — Réponse de Lockroy. — Discours de E. Lavisse à l'Ecole Alsacienne : *Les humanités classiques*. 370

CHAPITRE IV

La réforme de 1890. — Le problème des méthodes.

Enquête des Recteurs. — Commission J. Simon. — Objections contre le baccalauréat. — Utilité d'instructions pédagogiques. — Ouverture du Conseil Supérieur : le problème des méthodes. — La Commission des réformes et les sous-Commissions. — Dispositions administratives. — Les horaires. — Tableaux comparatifs. — La lettre de L. Bourgeois. — L'esprit de la réforme : horaires, programmes, méthodes. — La valeur éducative des diverses disciplines. — L'objet de l'enseignement du latin. — Le thème. — La version. — L'explication de textes. — Sur la culture formelle. — Critique des méthodes en vigueur. — Importance du fond. — Fécondité de l'explication de textes. — L'enseignement secondaire à la fois désintéressé et utilitaire. — Pour un enseignement rénové par la méthode. — Importance de la réforme de 1890. — Le niveau de l'enseignement secondaire. — L'histoire littéraire. — Le français. — L'histoire.

— La géographie. — La philosophie. — La philosophie fait partie de l'enseignement secondaire. — Elle n'est pas une science spéciale. — « De l'esprit philosophique des jeunes gens qui entrent en philosophie ». — Appel à l'expérience. — Psychologie de l'enfant, de l'adolescent, du jeune homme. — Le niveau de la classe de philosophie. — Il n'y a pas de philosophie d'Etat.— La vie et la philosophie.— Pensée et réalités.— L'atmosphère de la classe. — La lecture. — Explication et vie. — La méthode pittoresque en histoire. — Exemples. — L'art des descriptions et la perfection de l'enseignement historique. — Projet d'un livre nouveau. — L'idée et l'image, en histoire. — Les caractères de la réforme de 1890. — L'évolution de l'enseignement classique. — L'évolution de l'enseignement spécial. — Leur marche inverse. — Leur rapprochement. — Débat au Sénat. — Les deux réformes de 1890 et de 1891. 405

LIVRE IV

VERS UNE UNITÉ ORGANIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

CHAPITRE I

La diversité de l'enseignement secondaire.

L'esprit critique à la fin du XIX^e^ siècle. — La question de l'enseignement secondaire reste à l'ordre du jour. — Essai de classification des tendances. — L'histoire et le caractère de l'Université, d'après Taine. — L'Université impériale, instrument de despotisme. — Opposition entre l'Etat enseignant et la science enseignante. — Horizon restreint des Ecoles spéciales. — Le refuge de la science au *Muséum*, au *Collège de France* et à l'*Institut*. — L'Université survit à son fondateur. — L'Etat et l'Eglise ou le règne de l'uniformité. — L'internat. — Le gavage intellectuel. — La disconvenance croissante de l'éducation et de la vie. — La révolte de la jeunesse. — Les critiques de P. Bourget, M. Barrès, J. Lemaître. — La défense de l'Université : E. des Essarts, F. Vial, D. Parodi. — Les savants : M. Picard, M. Picot. — Les philosophes : V. Delbos. — Ce qui est resté de la critique de Taine et de son école. — La conception de Fouillée. — Unité de l'enseignement secondaire. — L'horaire Fouillée : diminution de la part faite au grec, accroissement de la place attribuée aux sciences. — Importance de l'idée de Fouillée. — Pour la diversité de l'enseignement secondaire. — E. Lavisse. — Le professeur et son temps. — La collaboration entre professeurs. — Vie et diversité. — E. Gebhart. — Contre les programmes uniformes. — La surcharge des programmes et le *fastidium* intellectuel. — Le plan de Gebhart. — Les partisans de l'enseignement moderne. — Diverses conceptions de la diversité des études. — M. Berthelot. — Les humanités scientifiques. — M. Bréal. — Le véritable enseignement moderne est un enseignement pratique. — *La Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire*. — La Circulaire aux Ecoles techniques et professionnelles, aux Chambres de Commerce, des comices et des syndicats agricoles. — Trois conceptions de l'ensei-

gnement moderne. — La thèse de Darboux.— La défense du grec, par A. Croiset. — Multiplicité des sections à partir de la seconde. — La réforme de 1902 est « dans l'air ». 437

CHAPITRE II

La préparation de la réforme de 1902.

Le questionnaire établi par le Comité du *Congrès International de l'Enseignement secondaire* de 1900. — Le questionnaire de la *Société d'Enseignement Supérieur*. — Le questionnaire dressé par la *Commission d'Enquête de la Chambre*. — Que ces questionnaires procèdent de préoccupations communes. — Vœux adoptés par le *Congrès International de l'enseignement secondaire*. — L'idée de diversité de l'enseignement secondaire. — L'autonomie des établissements. — Vers le réel. — Le rapport Malapert à la *Société d'Enseignement Supérieur*. — Le baccalauréat. — Déviation subie par l'enseignement secondaire. — Détermination préalable de la fin de l'enseignement secondaire. — Conséquences qui en découlent pour l'organisation des études. — Deux types d'enseignement diversifiés. — Le rapport Ribot à la *Commission d'Enquête*. — Les causes du malaise de l'enseignement secondaire. — Les deux objets de la réforme. — Le régime intérieur des établissements. — L'enseignement moderne, ses origines, ses progrès. — Critiques dont il est l'objet. — Remèdes à apporter à son organisation. — Le système des cycles. — Originalité de l'enseignement moderne. — La crise de l'enseignement classique. — Remèdes proposés. — Le système des classes et le système des cours. — La classe de 2 heures. — Les relations avec l'enseignement primaire supérieur. — La préparation professionnelle des professeurs. — Types d'enseignement et combinaisons entre ces types. — Défauts et avantages du baccalauréat. — E. Bourgeois : *L'Enseignement secondaire selon le vœu de la France*. — Historique de l'enseignement secondaire. — Confusion de plus en plus grave entre l'objet de l'enseignement secondaire et la préparation aux études supérieures. — Que l'enseignement moderne a suivi la même tendance. — Déviation subie par l'enseignement secondaire. — Beaucoup d'établissements, pas d'enseignement secondaire. — Erreurs commises. — Examen des vœux des Conseils Généraux et des Chambres de Commerce. — Méthode philosophique et méthode historique. — La double fonction permanente de l'enseignement secondaire. Difficultés croissantes. — La fonction universitaire et la fonction sociale de l'enseignement secondaire devenues de plus en plus complexes. — Du simple au multiple et de l'uniforme au divers. — Développement organique de l'enseignement secondaire : La réforme de 1902 468

CHAPITRE III

La réforme de 1902.

Lettre de M. Georges Leygues à M. Ribot. — Le nouveau système des études. — Le premier cycle : section A et section B. — Le second cycle :

sections A, B, C, D. — Caractère de la réforme de 1902 : cycles successifs et sections multiples. — Le problème de l'unité de l'enseignement secondaire. — Discours de Liard au Conseil Académique. — Une autre citation de Liard : « un bain de réalisme ». — Education utilitaire et éducation désintéressée : opinion de Lavisse. — Les *Instructions* de 1890 et celles de 1902. — L'enseignement de la philosophie. — L'enseignement scientifique. — Progression de cet enseignement. — Caractère concret de l'enseignement géométrique. — La certitude logique et la certitude expérimentale. — L'enseignement littéraire. — Contre la rhétorique. — Le choix et la progression des sujets. — L'explication de textes. — Le cours dogmatique de littérature. — Contre le mensonge intellectuel. — L'influence de G. Lanson. — L'étude littéraire par les textes. — Education et vérité, d'après G. Lanson. — Les véritables humanités modernes. — Les humanités et la rhétorique. — L'enseignement du dessin. — Le rapport G. Belot. — Une « conversion » nécessaire. — Comment les instructions relatives au dessin se rattachent aux instructions générales sur l'enseignement secondaire. — L'enseignement des langues vivantes. — La méthode directe. — Une conférence de M. Firmery. — Savoir et pouvoir. — Le mot à mot et l'appréhension directe de la phrase. — Usage de la langue étrangère. — Méthodes actives. — Nécessité de se pénétrer de l'esprit de la réforme. — Première conférence de M. Hovelaque. — Les trois périodes de l'enseignement des langues vivantes. — La lecture expliquée. — Des différences de langue aux différences de pays. — Langue et culture. — L'esprit de la réforme : un enseignement de réalités. — Deuxième conférence de M. Hovelaque. — Eloge de la culture classique. — Droit des humanités modernes. — Version de méthode indirecte et version de méthode directe. — De l'enseignement littéraire des langues vivantes. — De l'enseignement implicite à l'enseignement explicite. — Exemple de l'étude de Shakespeare. — De la littérature à l'histoire et à la civilisation étrangères. — L'esprit anglais et l'esprit français. — Littérature, histoire et âme allemandes. — L'art allemand et l'art français. — Provision et culture. — De l'information utile à l'intelligence désintéressée. — La culture, selon l'esprit de 1902. — La fin utilitaire et la fin désintéressée inséparables l'une de l'autre et obtenues l'une par l'autre. — Du fait à l'idée. 505

CONCLUSION

L'HUMANISME DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU DÉBUT DU XX^{e} SIÈCLE

La réforme de 1902, dernière réforme d'avant-guerre. — Les notions d'après-guerre. — L'enseignement secondaire élargit sa surface de contact avec d'autres formes d'enseignement. — Réaction contre les catégories scolaires. — Le problème d'organisation qui s'est posé dans l'enseignement secondaire se pose sur un plan plus large. — Une étude nouvelle est nécessaire. — De quelques problèmes actuels. — De l'unité organique

de l'enseignement secondaire. — La réforme de 1902 n'a pas donné les résultats attendus. — Inégalité de valeur éducative entre la section A et la section B. — Quelques considérations qui expliquent cette inégalité. — Le mouvement de l'esprit vraiment éducatif. — La question de l'amalgame. — Un défaut de la réforme de 1902. — Pour relever la section B. — Réserves sur l'enseignement classique. — La question de l'allègement des programmes. — Culture et discrimination. — La multiplicité étalée des matières et les programmes organisés. — Dispersion et orientation. — Regard sur notre temps. — La vie et les valeurs spirituelles. 547

TABLE CHRONOLOGIQUE

DES ACTES ADMINISTRATIFS ET TEXTES OFFICIELS

(Ordonnances, Décrets, Lois, Arrêtés, etc...)
cités dans cette étude.

DATES	NATURE ET OBJET	Pages.
1560	*Ordonnance* prescrivant une enquête pour la réformation des Universités et Collèges	10
1597	*Ordonnance* ayant le même objet que celle de 1560	10
1598-1600	*Statuts* de la Faculté des Arts de l'Université de Paris (rédigés en 1598, parus en 1600)	10
1625	*Règlement* général de Richelieu	18
1640 : septembre —	*Statuts et Règlements* de l'Académie et Collège royal établi par ordre du Roi en la Ville de Richelieu	19
1763 : 21 novembre	*Lettres patentes* relatives à la formation des maîtres	57
1776 : 28 mars	*Edit* portant création des Ecoles militaires	59
1791 : septembre	*Plan* de Talleyrand (non discuté)	61
1792 : avril	*Projet* de Condorcet (non discuté)	61
1793 : 15 septembre	*Pétition* du Département de Paris; transformée séance tenante en décret (rapporté le lendemain)	62
— : 20 octobre	*Rapport* de Romme	63
1794 : 16 décembre	*Rapport* de Lakanal	63
1795 : 25 février (7 ventôse, an III)	*Décret* portant création des Ecoles centrales	63, 77
3 brumaire an IV	*Loi* portant modification au système des Ecoles centrales	75, 77

DATES	NATURE ET OBJET	Pages.
Brumaire an IX ..	*Projet* Chaptal	75
1802 : 1er Mai (11 floréal, an X) ...	*Loi* instituant les Lycées	75, 86
— : 27 octobre ..	*Arrêté* réglant l'exécution de la loi de 1802	114
— : 4 novembre.	*Instructions* aux Inspecteurs Généraux	89
— : 10 décembre.	*Plan d'études :* arrêté réglant l'exécution de la loi de 1802	89, 91, 114
1803 : 15 mai	*Institution de deux Commissions* pour l'étude des programmes et des méthodes	89, 98
— : 10 juin	*Arrêté* portant règlement général pour les Lycées	93, 94
— : 7 novembre	*Arrêté* réglant l'exécution de la loi de 1802	114
1804 : 14 mars	*Loi* instituant les séminaires diocésains pour l'enseignement de la théologie	107
1806 : 10 mai	*Loi* aux termes de laquelle le Gouvernement devait présenter un projet de réforme de l'enseignement à la session de 1810	108
1808 : 17 mars	*Décret* organique portant création de l'Université	112, 114
— : 17 septembre	*Décret* sur les attributions des Villes en matière de bâtiments scolaires et sur l'organisation des Collèges	112
1809 : 9 avril	*Décret* relatif au baccalauréat ès-lettres : le diplôme est exigé pour l'admission de tout élève dans les grands Séminaires; les professeurs des séminaires continuent à délivrer le certificat d'aptitude pendant la période intermédiaire réclamée par l'ouverture des Facultés	112, 121
— : 4 juin	*Décret* sur le remplacement des bureaux d'administration des Lycées par les Conseils Académiques, sur le régime des Collèges communaux et la composition des bureaux d'administration de ces établissements.	112
— : 1er juillet	*Décret* sur la discipline dans les Lycées et le mode d'exclusion des élèves	112

DATES	NATURE ET OBJET	Pages.
— : 22 août	*Arrêté* conférant sans exament le grade de bachelier aux membres des anciennes corporations enseignantes ayant exercé pendant dix ans ..	121
— : 19 septembre	*Statut* portant modification du système d'enseignement 92, 112, 116	117
1810 : 10 février ..	*Arrêté* établissant une chaire de philosophie dans tous les Lycées (la classe de philosophie avait été reconstituée en 1809)	118
— : 16 février ..	*Statut* relativement aux Facultés des Sciences et des Lettres	112
— : 30 mars	*Statut* sur l'Ecole Normale Supérieure	112
— : 24 août	*Statut* relatif à l'Agrégation	112
— : 12 octobre ..	*Circulaire* de Fontanes relativement à la fréquentation des Lycées par les élèves des institutions et pensions	121
— : 18 octobre ...	*Statut* relativement aux droits conférés aux anciennes corporations enseignantes entrées dans la nouvelle Université; garantie pour les membres de ces corporations de droits à une pension de retraite 112,	121
— : 5 et 10 nov..	*Circulaires* de Fontanes relativement à la fréquentation des Lycées par les élèves des institutions et pensions	121
1811 : 9 avril	*Arrêté* concernant la concession gratuite aux Communes de la pleine propriété des bâtiments de l'instruction publique, à charge par elles d'y faire les grosses et les menues réparations	113
— : 2 mai	*Arrêté* sur le régime des bourses nationales et communales	113
— : 29 juillet	*Décret* exceptant de la conscription les élèves de l'Ecole Normale, sous réserve d'un engagement décennal	113
— : 28 octobre ...	*Arrêté* accordant aux aspirants à l'état ecclésiastique l'exemption, pour leur admission au baccalauréat, des droits d'examen et de diplôme...	121

DATES	NATURE ET OBJET	Pages.
— : 15 novembre.	*Décret* complétant le régime de l'Université et prévoyant le nombre des Lycées, le nombre des élèves par lycées, la division des Collèges communaux en deux ordres suivant le degré des études, la réglementation des institutions, pensions et écoles ecclésiastiques, la surveillance exercée sur les établissements par les autorités administratives : série de mesures pratiques destinées à assurer le monopole de l'enseignement	113, 115, 121
1812 : 11 janvier ..	*Arrêtés* faisant application aux Collèges du système de discipline et du plan d'études en vigueur dans les Lycées, avec cette clause que les programmes des Collèges pouvaient être modifiés par les Recteurs, après avis des Conseils Académiques	113, 115
— : 18 mars		
— : 18 août		
1814 : 22 juin	*Ordonnance* royale portant maintien des institutions scolaires de l'Empire	127
— : 28 septembre	*Statut* apportant quelques modifications au régime des Lycées et Collèges ainsi qu'au plan d'études : suppression des exercices militaires; programme de culture scientifique incorporé à la classe de Philosophie; la classe terminale est celle de Philosophie	127, 131
— : 5 octobre ..	*Ordonnance* reconnaissant l'enseignement de l'Eglise à côté de l'enseignement de l'Etat	127
1815 : 17 février ...	*Ordonnance* relativement à la réorganisation de l'Université : l'ancien système d'enseignement supérieur est rétabli avec 17 universités régionales; les Recteurs nomment aux emplois d'administration ou d'enseignement dans leur Académie: chaque Université est placée sous la surveillance d'un conseil royal présidé par un évêque; le mot de Lycées est remplacé par la dénomination de Collèges royaux	126, 128
1815 : 30 mars	*Décret* rétablissant l'Université impériale	128
— : 15 août	*Ordonnance :* suppression du Grand Maître de l'Université et création de la Commission	

DATES	NATURE ET OBJET	Pages.
	royale de l'Instruction publique; rétablissement de la redevance universitaire sur tous les élèves des Collèges, institutions, pensions; maintien de la division par académies	128
— : 31 octobre ..	*Arrêté* portant suppression de 16 facultés de Lettres et 3 facultés de Sciences	128
— : 5 et 14 déc.	*Statuts* donnant une nouvelle réglementation à l'Ecole Normale Supérieure	129
1816 : 11 janvier ..	*Arrêté* portant pour les répétiteurs des institutions l'obligation de renouveler les autorisations d'exercer — sanctions prévues	129
— : 18 janvier ..	*Ordonnance* complétant l'arrêté du 31 octobre 1815	129
— : 12 octobre ..	*Arrêté* rappelant que la fréquentation des Collèges est obligatoire pour tous les élèves des établissements particuliers	129
1817 : 5 avril	*Arrêté* relatif aux répétiteurs, complétant l'arrêté du 11 janvier 1816	129
— : 9 août	*Arrêté* relatif aux répétiteurs et complétant les arrêtés des 11 janvier 1816 et 5 avril 1817	129
1818 : 15 mai	*Arrêté :* l'enseignement de l'histoire est confié à un professeur ou à un agrégé spécial dans tous les Collèges royaux et dans les Collèges communaux désignés par la Commission	133
— : 20 octobre ...	*Circulaire* prévoyant des poursuites contre les écoles clandestines ou non régulièrement autorisées	129
— : 9 novembre.	*Arrêté* précisant que la géographie et la chronologie ne seraient pas séparées de l'histoire et portant horaire de l'enseignement de l'histoire, les traités abrégés pour l'usage des classes devant être indiqués ultérieurement par la Commission royale de l'Instruction publique	133
1820 : 4 juillet	*Circulaire* relative à l'enseignement de l'histoire et de la géographie	133
— : 30 octobre ..	*Arrêté* portant interdiction pour les élèves de	

DATES	NATURE ET OBJET
	Pages.
	suivre en même temps la classe de Rhétorique et la classe de Philosophie 134
— : 1er novembre	*Ordonnance :* La Commission royale de l'Instruction publique prend le nom de Conseil royal de l'Instruction publique 126, 129
1821 : 27 février ..	*Ordonnance* portant réglementation d'ensemble de l'Instruction publique : les bases de l'éducation des Collèges sont la religion, la monarchie, la légitimité et la Charte; l'autorité ecclésiastique est admise à intervenir directement dans l'administration et le contrôle des Collèges; — ouverture d'Ecoles Normales régionales autorisée près du Collège royal de chaque centre d'Académie 129, 135
— : 4 septembre	*Statut* consécutif à l'ordonnance du 27 février 1821 : répartition introduite entre l'enseignement littéraire et l'enseignement scientifique; suprématie de la culture littéraire et gréco-latine; on renonce au principe du parallèlisme des cultures et l'on adopte celui des cycles successifs. — Instructions pédagogiques sont contenues dans ce Statut 135, 141
— : 17 octobre ..	*Ordonnance* autorisant l'admission au baccalauréat après une seule année de philosophie 145
— : 10 novembre	*Arrêté* concentrant tout l'enseignement philosophique dans la première année de Philosophie et réservant la seconde année à l'enseignement scientifique 145
— : 12 novembre	*Circulaire* précisant que le statut de septembre 1821 n'a pas voulu porter atteinte à la culture scientifique. 144
1822 : 1er juin	*Ordonnance* portant nomination de l'abbé Frayssinous, évêque d'Hermopolis, comme Grand Maître de l'Université 126, 130
— : 17 juin	*Circulaire* par laquelle l'abbé Frayssinous expose ses intentions comme Grand Maître de l'Université ; développer principalement l'éduca-

DATES	NATURE ET OBJET	Pages.
	tion morale et religieuse de la jeunesse et associer le clergé à l'œuvre de l'Université	130
1822 : 12 juillet	*Circulaire* faisant suite à celle du 17 juin et la confirmant	130
— : 6 septembre	*Ordonnance* portant suppression de l'Ecole Normale supérieure	130
1824 : 8 avril	*Ordonnance :* L'Université est dépouillée de sa juridiction sur les écoles primaires confiées à la surveillance des évêques — des concours d'agrégation sont ouverts auprès des Ecoles normales régionales	130, 146
— : 14 avril	*Circulaire* de Frayssinous sur les relations de l'Université et de l'Eglise	130
— : 26 août	*Ordonnance :* l'abbé Frayssinous, Grand Maître de l'Université, est nommé Ministre d'Etat des Affaires ecclésiastiques et de l'Instruction publique	126, 130
1826 : 16 septembre	*Arrêté* relatif à l'enseignement scientifique : les sciences sont réparties dans les quatre dernières années d'études au lieu d'être ramassées dans les deux premières années (l'expression de Mathématiques Spéciales commence à être employée à cette époque)	145
1828 : 4 janvier ..	*Ordonnance* aux termes de laquelle l'Instruction Publique cesse d'être réunie avec les Affaires ecclésiastiques	146
— : 1er février ..	*Ordonnance :* Vatimesnil est nommé Grand Maître de l'Université	146
— : 5 février ..	*Circulaire :* Vatimesnil expose ses conceptions : il entend respecter la liberté de conscience et assurer les bases morales et religieuses de l'éducation, mais il n'admettra pas les illégalités et les empiètements de pouvoirs	147
— : 10 février ..	*Ordonnance :* Vatimesnil est nommé Ministre secrétaire d'Etat	146
— : 21 avril	*Ordonnance* restituant à l'Université son droit de surveillance sur l'enseignement primaire	147

DATES	NATURE ET OBJET	Pages.
— : 16 juin	*Ordonnance* faisant rentrer dans le régime légal divers établissements de Jésuites et portant que nul ne peut être nommé à un poste de direction ou d'enseignement dans un établissement dépendant de l'Université, sans avoir fait une déclaration qu'il n'appartient à aucune congrégation religieuse non légalement établie en France	147
1828 : 16 juin	*Ordonnance* réglant le régime des petits séminaires	147
— : 25 octobre ..	*Arrêté :* nomination d'une Commission chargée d'étudier les méthodes en usage, pour l'enseignement classique, dans les Collèges de Paris; une attention particulière est portée sur les classses de grammaire	148
— : 27 décembre.	*Statut* concernant les concours d'agrégation	150
— : 30 décembre.	*Circulaire* aux Recteurs prescrivant une enquête relative à l'enseignement du latin et du grec ..	148
1829 : 6 janvier ..	*Arrêté* portant création au Collège de Rouen d'une section pour les élèves étudiant les sciences et leurs applications pratiques	151
— : 30 janvier ..	*Arrêté* portant création au Collège de Nantes d'une section pour les élèves étudiant les sciences et leurs applications pratiques	151
— : 10 février ..	*Arrêté :* maintien de la répartition de l'enseignement scientifique sur quatre années suivant les dispositions adoptées en 1826; — institution des examens de passage portant sur l'enseignement scientifique aussi bien que sur l'enseignement littéraire	149
— : 26 mars	*Ordonnance :* le droit de nomination aux postes d'enseignement et de direction est retiré aux recteurs et conféré au Ministre; l'enseignement de l'histoire qui avait été supprimé depuis 1821 dans la classe de rhétorique est rétabli dans cette classe; l'organisation de l'enseignement des langues vivantes est prévue; l'enseignement de la philosophie se fera désormais en fran-	

DATES	NATURE ET OBJET	Pages.
	çais; des cours spéciaux d'enseignement scientifique avec applications pratiques peuvent être instituées dans les établisesements particuliers, institutions, et pensions, pour les jeunes gens qui se destinent aux professions agricoles, industrielles ou manufacturières; c'est une extension des arrêtés des 6 et 30 janvier 1829..	150, 162
— : 23 juin, 28 juillet et 12 septembre	*Arrêtés* portant création de « cours spéciaux » aux Collèges de Marseille, Nancy, Caen	151
1829 : 8 août	*Nomination* de Montbel comme Ministre de l'Instruction publique en remplacement de Vatimesnil; le département de l'Instruction publique est de nouveau réuni à celui des Affaires ecclésiastiques	153
— : 8 septembre	*Arrêté* portant rétablissement de l'usage du latin dans la classe de Philosophie — les compositions pour les places seront faites alternativement en latin et en français	153
— : 15 septembre	*Arrêté* instituant pour les classes de cinquième, quatrième et troisième, un enseignement facultatif des langues vivantes	154
— : 6 octobre ..	*Arrêté* confirme les dispositions prises précédemment pour l'enseignement de l'histoire et crée des prix afférents à cet enseignement	154
— : novembre ..	*Nomination* de Guernon de Ranville comme Grand Maître de l'Université en remplacement de de Montbel	154
1830 : 3 avril	*Statut:* Plan d'études, programmes et horaires	154, 155
— : 18 septembre	*Arrêté :* les leçons de philosophie se donneront exclusivement en français; cependant les élèves feront, de temps en temps, des compositions en latin sur des questions de morale	153
1831 : 20 janvier ..	*Projet* de loi sur l'enseignement primaire déposé par Barthe, ministre de l'Instruction publique	160

DATES	NATURE ET OBJET	Pages.
— : 3 février ...	*Ordonnance* posant le problème de l'organisation générale de l'enseignement	160
— : 24 octobre ...	*Projet* de loi concernant uniquement l'enseignement primaire déposé par Montalivet, ministre de l'Instruction publique	160
1832 : 17 octobre ...	*Circulaire :* Guizot, ministre de l'Instruction publique, fait connaître ses projets concernant l'enseignement primaire supérieur	165
1833 : 2 janvier ..	*Exposé des motifs* de la loi Guizot à la Chambre	165
— : 28 juin	*Loi Guizot* sur l'enseignement primaire	161, 165
— : 18 juillet	*Lettre de Guizot* adressée aux instituteurs avec le texte de la loi nouvelle sur l'enseignement primaire	201
1833 : 15 novembre	*Circulaire :* Guizot fait connaître l'esprit suivant lequel sont conçues les Ecoles primaires supérieures	165
1835 : 29 mai	*Débat parlementaire :* Proposition de modifications au système des études secondaires par Destutt de Tracy, Eusèbe Salverte et Auguis, députés. Réponse de Guizot	169
1836 : 6 juillet	*Lettre* aux Préfets et aux Recteurs : Pelet de la Lozère, ministre de l'Instruction publique, communique, en vue de suggestions utiles, un projet de loi établi par Guizot, relatif à l'organisation des Collèges communaux	171
1837 : 14, 15 mars...	*Débat parlementaire :* La Chambre discute le projet Guizot relatif aux Collèges communaux. Discours de Destutt de Tracy, Salverte, Arago, Lamartine. Réponse de Guizot	171
— : 29 mars	*Vote de la loi* sur l'organisation des Collèges communaux; le Cabinet est dissous et la loi ne va pas jusqu'à la Chambre des Pairs	174
1838 : 5 janvier ..	*Arrêté :* Salvandy, ministre de l'Instruction publique, s'attache à l'enseignement des langues vivantes dans les Collèges royaux	175
— : 2 mars	*Nouveaux programmes* d'histoire pour toutes les	

DATES	NATURE ET OBJET	Pages.
	classes de la sixième à la Rhétorique — création de chaires d'histoire pour la rentrée scolaire suivante	176
— : 12 mars	*Circulaire* Salvandy confirmant et précisant celle du 5 janvier	175
— : 21 avril ...	*Circulaire :* Salvandy précise que l'enseignement des langues vivantes sera obligatoire dans les Collèges et, à dater de 1845, aux examens	175
— : 2 octobre ..	*Circulaire :* Salvandy rend les Langues Vivantes obligatoires dans les grandes classes où elles étaient encore facultatives	176
— : 9 octobre ..	*Circulaire* de Salvandy relative à l'enseignement des mathématiques	177
— : 28 décembre.	*Circulaire :* Salvandy souligne à nouveau le caractère de l'enseignement primaire supérieur et poursuit, par des mesures appropriées, l'application de la loi de 1833	177
1839 : 29 janvier ..	*Ordonnance* reprenant et maintenant la distinction des Collèges communaux en deux classes.	177
— : 5 février ..	*Circulaire* complétant l'ordonnance du 29 janvier 1839 : Salvandy expose les dispositions par lesquelles les villes de 6.000 habitants et au-dessous sont autorisées à substituer une Ecole primaire supérieure au Collège	177, 178
— : 1er mars	*Circulaire :* Salvandy demande des renseignements aux recteurs sur l'enseignement des langues vivantes dans les diverses Académies et rappelle l'ensemble des décisions ministérielles relatives à cet enseignement; il sollicite également des renseignements relatifs à l'enseignement de l'histoire et continue à marquer son intérêt à l'enseignement des mathématiques	176, 177
1840 : 21 février ..	*Arrêté :* Villemain, ministre de l'Instruction publique, dispense les élèves de Philosophie de suivre le cours de mathématiques élémentaires, mais les élèves de Mathématiques élémentaires étaient astreints à suivre des conférences de	

DATES	NATURE ET OBJET	Pages.
	philosophie. Ces dispositions ne s'appliquent qu'aux Collèges de Paris	179
— : 8 mai	*Circulaire :* Victor Cousin, ministre de l'Instruction publique, met à l'étude la réforme du baccalauréat ès-lettres	181
— : 24 mai	*Chambre des Pairs :* V. Cousin prend l'engagement de déposer, pour la session de 1841, un projet de loi sur la liberté de l'enseignement	180
— : 2 juin	*Chambre des Députés :* V. Cousin prend le même engagement qu'à la Chambre des Pairs	180
— : 17 juillet	*Circulaire :* réforme du baccalauréat ès-lettres —	181
— : 25 août	*Règlement* des études secondaires	183, 186
— : 27 août	*Circulaire* relative au Règlement des études secondaires	182, 185
— : 5 septembre	*Circulaire* relative à l'enseignement de l'histoire naturelle	182, 184
— : 18 septembre	*Circulaire* relative à l'enseignement des langues vivantes	182, 184
— : 22 septembre	*Circulaire* relative aux examens de passage	184
1840 : 2 octobre	*Circulaire* relative à l'agrégation spéciale de physique et d'histoire naturelle distincte de l'agrégation de mathématiques	184
1841 : 14 septembre	*Circulaire :* Villemain, Ministre de l'Instruction publique, fait entrer dans l'horaire normal des conférences d'arithmétique et de géométrie en troisième, seconde et Rhétorique	186
— : 13 octobre	*Circulaire :* Villemain confirme et précise la circulaire du 14 septembre	186
1842 : 26 septembre	*Circulaire :* Villemain confirme les dispositions des circulaires des 14 septembre et 13 octobre 1841 — prend des mesures pratiques pour l'enseignement dans les classes de Mathématiques Elémentaires	186
— : 5 novembre	*Circulaire* concernant le programme de la classe de Philosophie	188

DATES	NATURE ET OBJET	Pages.
1843 : 10 février ..	*Arrêté :* indication du programme de mathématiques dans les classes de Mathématiques Elémentaires et de Mathématiques Spéciales	186
— : 24 février ..	*Arrêté :* précisions concernant l'arrêté du 10 février et programme de physcique et de chimie dans la classe de première année de Philosophie	186
— : 3 mars	*Rapport* sur l'Instruction Secondaire présenté au Roi par Villemain	186
1847 : 5 mars	*Statut* de l'enseignement secondaire portant réorganisation de l'enseignement scientifique et création de l'enseignement spécial, Salvandy étant ministre de l'Instruction publique ..	206, 209
— : 10 avril	*Rapport* de J.-B. Dumas, au nom de la Faculté des Sciences de Paris, relativement à l'enseignement scientifique	206
— : 7 août	*Publication,* dans le Journal général de l'Instruction publique, du *Rapport* des Proviseurs de Paris en réponse au rapport de Dumas dont ils contestent vivement les conclusions	250
— : 21 août	*Circulaire :* Salvandy attire l'attention des recteurs sur les dispositions et les innovations du statut du 5 mars	222
1848 : 25 mars	*Nomination* par A. Carnot, ministre de l'Instruction publique, d'une Commission chargée d'étudier les effets du régime scolaire sur la santé des élèves. — Communication d'un questionnaire détaillé aux Chefs d'établissements	228
1848 : 7 octobre ..	*Arrêté* publiant des programmes pour l'enseignement spécial	225
— : 4 novembre	*La Constitution républicaine* prévoit l'organisation d'un enseignement professionnel (article XII)	225
1849 : 17 septembre	*Arrêté* relatif aux nouveaux programmes de l'enseignement spécial	225
1850 : 15 mars	*Loi Falloux* sur la liberté de l'enseignement; au cours de la discussion, débats sur la significa-	

DATES	NATURE ET OBJET	Pages.
	tion de l'enseignement spécial et de l'enseignement professionnel	225
1851 : 4 décembre.	*Circulaire :* Fortoul, Ministre de l'Instruction publique, notifie aux recteurs les actes du 2 décembre	256
1852 : 9 mars	*Décret* contenant les dispositions organiques relatives à l'Instruction publique. De l'autorité supérieure de l'enseignement public. — Du Conseil Supérieur de l'Instruction publique. — Des Inspecteurs Généraux de l'Instruction publique. — Un nouveau plan d'études est annoncé	256, 303
— : 12 mars	*Circulaire* faisant application du décret du 9 mars au personnel	256
— : 20 mars	*Circulaire* relative à la tenue du corps universitaire	256
— : 10 avril	*Décret* instituant un nouveau plan d'études pour l'enseignement secondaire. — Rapport de Fortoul. (Les programmes font l'objet de l'arrêté du 30 août 1852)	93, 230, 231, 232
— : 12 avril	*Arrêté* destituant Michelet, Quinet et Mickiewicz	256
— : 28 avril	*Arrêté* relatif à la prestation de serment des fonctionnaires de l'enseignement	256
— : 22 mai	*Circulaire* apportant précisions au décret du 10 avril	234
— : 7 juin	*Arrêté :* Fortoul nomme une Commission chargée d'établir les programmes d'enseignement scientifique des Lycées (Commission Thénard-Dumas)	236
1852 : 23 juillet	*Rapport* Thénard-Dumas au sujet de l'enseignement scientifique dans les Lycées	236
— : 2 novembre	*Circulaire* prescrivant l'exécution immédiate des instructions ministérielles relatives à la discipline universitaire	256
— : 12 novembre	*Circulaire* relative à la tenue du « Journal des professeurs »	256

DATES	NATURE ET OBJET	Pages.
1853 : 19 septembre	*Rapport* de Fortoul à l'Empereur sur la situation de l'Instruction publique depuis le 2 décembre 1851	93, 245
1854 : 15 novembre	*Instruction* générale de Fortoul sur l'exécution du plan d'études des Lycées	245
1855 : 18 avril	*Recommandation* de Fortoul touchant l'application des nouveaux règlements d'études	256
1862 : 14 juin	*Rapport* présenté à l'Empereur par Rouland, ministre de l'Instruction publique, sur l'enseignement secondaire et la réorganisation de l'enseignement commercial et industriel dans les établissements d'instruction publique	261, 303
— : 14 juin	*Nomination* par Rouland d'une Commission présidée par Dumas pour étudier la réforme de l'enseignement commercial et industriel	262
1863 : 22 juin	*Rapport* présenté à l'Empereur par Rouher, ministre du Commerce et de l'Industrie sur l'état actuel de l'enseignement professionnel et sur les moyens de les perfectionner. — Désignation d'une Commission chargée de préparer les plans d'études et les programmes de l'enseignement professionnel	263
— : 23 juin	*Nomination* de Victor Duruy comme Ministre de l'Instruction publique	264
— : 29 juin	*Décret* aux termes duquel la classe de Logique dans les Lycées reprend son ancien nom de classe de Philosophie	304
— : 11 juillet	*Arrêté* fixant le programme des auteurs pour l'agrégation de Philosophie	304
— : 14 juillet	*Arrêté* déterminant le programme d'enseignement de la philosophie dans les Lycées et Collèges	304
1863 : 20 juillet	*Allocution* à la séance de clôture du Conseil Supérieur : V. Duruy déclare que l'enseignement de la philosophie est rétabli « dans ses droits et son honneur »	304
— : 6 août	*Lettre-programme* adressée par V. Duruy à l'Em-	

DATES	NATURE ET OBJET
	Pages.
	pereur au sujet de « l'enseignement secondaire français » 265
— : 10 août	*Discours* de V. Duruy au Concours Général : nouvelle allusion à l'enseignement de la philosophie 305, 307
— : 2 septembre	*Décret :* modifications apportées à la bifurcation des études dans les Lycées 308
— : 12 septembre	*Nouveaux programmes* pour l'enseignement scientifique 308
— : 13 septembre	*Seconde Lettre-programme* adressée par V. Duruy à l'Empereur au sujet de « l'enseignement professionnel » 265
— : 22 septembre	*Circulaire :* réorganisation de la classe de Philosophie dans les Lycées 305
— : 22 septembre	*Circulaire :* V. Duruy fait connnître ses intentions concernant les nouveaux programmes scientifiques du 12 septembre 308
— : 23 septembre	*Décret* relatif à l'enseignement de l'histoire dans la classe de Philosophie 305
— : 24 septembre	*Arrêté* fixant le programme d'histoire pour la classe de Philosophie 305
— : 24 septembre	*Circulaire :* V. Duruy fait valoir l'importance de l'histoire dans l'éducation contemporaine 306
— : 2 octobre.	*Circulaire :* V. Duruy expose l'économie générale de l'enseignement que le ministre appelle encore « enseignement professionnel ». — Programmes provisoires 270, 273
— : 5 novembre	*Exposé* par V. Duruy de la situation de l'Empire en ce qui concerne l'Instruction publique. 304, 306
1864 : 4 décembre.	*Décret :* suppression du régime de la bifurcation. — Dispositions permettant de développer l'enseignement scientifique par une nouvelle classe de Mathématiques (origine de la classe de Mathématiques Préparatoires actuelle) 309
1865 : 24 mars	*Plan d'études* qui complète et achève la réforme introduite par le décret du 4 décembre 309

DATES	NATURE ET OBJET	Pages.
— : 26 avril	*Rapport* concernant l'enseignement spécial	297
— : 21 juin	*Vote de la loi* créant l'enseignement secondaire spécial par le Corps Législatif	275
— : 9 août	*Circulaire* annonçant l'ouverture d'une Ecole Normale à Cluny en vue d'assurer le recrutement d'un personnel pour le nouvel enseignement spécial	275
1866 : 28 mars	*Décret* portant création de l'agrégation de l'enseignement spécial	275
— : 6 avril	*Instructions* relatives aux programmes de l'enseignement spécial	275
— : 15 octobre ..	*Inauguration* du Lycée de Mont-de-Marsan, premier établissement affecté à l'enseignement spécial	275
— : 1er novembre	*Ouverture* effective de l'Ecole Normale de Cluny.	275
1871	*Enquête* menée par Levasseur et Himly, Inspecteurs Généraux, au sujet de l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie. Nomination d'une Commission composée de professeurs et d'officiers pour étudier la réorganisation de l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie	310
1872 : 24 juin	*Rapport* de la Commission	311
— : 27 septembre	*Circulaire :* Jules Simon, Ministre de l'Instruction publique, expose aux chefs d'établissements la nécessité d'instituer la collaboration entre professeurs et de réformer notamment les méthodes en vigueur dans l'enseignement classique	310
— : 6 octobre ..	*Lettre* de Mgr Dupanloup à un de ses Collègues..	315
— : 27 novembre	*Mémoire* de Félix Deltour sur l'Enseignement secondaire en Allemagne et en France	325, 337
— : 31 décembre.	*Seconde Lettre* de Mgr Dupanloup sur la Circulaire de M. le Ministre de l'Instruction publique relative à l'enseignement secondaire	315
1872	*Conseil de perfectionnement* ou Commission offi-	

DATES	NATURE ET OBJET	Pages.
	cieuse réunie par J. Simon pour l'étude des questions se rattachant à la réforme de l'Enseignement Secondaire	325
1873 : 18 mai	*Décret :* Thiers sépare le Ministère des Cultes de celui de l'Instruction publique. — Nomination Waddington comme Ministre de l'Instruction publique	325
— : 25 mai	*Décret :* Mac-Mahon réunit à nouveau le Ministère des Cultes et celui de l'Instruction publique. — Batbie est nommé Ministre de l'Instruction publique et des Cultes	325
1873 : 10 juin	*Ouverture de la session* du Conseil Supérieur de l'Instruction publique : Batbie critique la Circulaire Jules Simon du 27 septembre 1872. — Désignation de Patin comme rapporteur de la Commission chargée d'étudier le régime des études	326, 333
— : 4 août	*Distribution* des Prix au Concours général : Batbie se félicite du retour aux anciennes méthodes	328
— : 18 septembre	*Circulaire* de Batbie aux proviseurs — constitue la contre-partie de la Circulaire Jules Simon	329
1874 : 23 juillet	*Plan d'études* publié par de Cumont, Ministre de l'Instruction publique; influence de la doctrine de Dupanloup et de Batbie	330
— : 16 août.	*Circulaire* relative à l'application du nouveau plan d'études	330
1880 : 27 février	*Loi* portant réorganisation du Conseil Supérieur de l'Instruction publique, Jules Ferry étant Ministre	339
— : 31 mars	*Séance d'ouverture* du Conseil Supérieur de l'Instruction publique. — Discours de Jules Ferry.	340
— : 2 août	*Arrêté* fixant de nouveaux programmes et horaires	348
— : 4 août	*Distribution des Prix* au Concours Général : Jules Ferry souligne que, pour la dernière fois, le discours d'usage est prononcé en latin	351

DATES	NATURE ET OBJET	Pages.
— : 12 août	*Note pédagogique* pour l'exécution du nouveau plan d'études, rédigée par Ch. Zévort et Eugène Manuel	351
1880 : 15 septembre	*Circulaire* relative à l'enseignement de l'histoire, des sciences, des langues vivantes et du dessin	357
— : 25 septembre	*Circulaire* visant l'application du nouveau plan d'études et prévoyant des mesures transitoires pour les élèves en cours de scolarité	357
— : 27 septembre	*Circulaire* prévoyant des mesures transitoires pour le baccalauréat (élèves en cours de scolarité)	357
— : 27 septembre	*Circulaire* relative à l'application du nouveau plan d'études et prévoyant des dispositions au sujet des examens de passage, du dédoublement des classes, des créations de chaires, de la nomination du personnel enseignant, etc.	357
1881 : 8 janvier ..	*Décret* instituant un Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les classes élémentaires	361
1881 : 2 mai	*Nomination* d'une Commission présidée par V. Duruy et chargée de préparer la réforme de l'enseignement spécial	283
— : juin	*Mémoire* de Gréard sur l'enseignement secondaire spécial	283
— : 4 août	*Rapport* de Georges Morel au Conseil Supérieur formulant les lignes directrices de la réforme de l'enseignement secondaire spécial	284
— : 13 octobre ..	*Circulaire* concernant le choix des livres classiques	361
— : 13 octobre ..	*Circulaire* relative aux réunions mensuelles des professeurs	361
1882 : 28 juillet ...	*Arrêté* portant modifications à l'enseignement secondaire spécial	285
— : 7 août	*Nomination* de Duvaux comme Ministre de l'Instruction publique	361
— : 12 septembre	*Circulaire* relative aux exercices de mémoire et concernant surtout les clases élémentaires	361

DATES	NATURE ET OBJET	Pages.
— : 10 octobre ..	*Rapport* de Duvaux, Ministre de l'Instruction publique, tendant à la création près de chaque Lycée d'un Comité de direction et de perfectionnement des études	362
1882 : 10 octobre ..	*Décret* instituant dans chaque Lycée un Conseil d'Enseignement.	362
— : 4 novembre	*Circulaire* recommandant d'éviter le surmenage et de coordonner l'enseignement des professeurs	362
1883 : 20 novembre	*Nomination* de Fallières comme Ministre de l'Instruction publique en remplacement de J. Ferry appelé au Ministère des Affaires étrangères. ..	373
1884 : 24 mai	*Circulaire :* Fallières ouvre une enquête auprès des recteurs au sujet des réformes intervenues et demande l'avis des Conseils Académiques.—	376
— : juillet	*Rapport* de Gréard sur la Question des Programmes	382
— : 21 juillet	*Réunion* du Conseil Supérieur : examen de la réduction des horaires	377
— : août	*Distribution* des Prix au Concours Général: dans son discours, Fallières s'efforce de montrer que la révision de 1884 n'est pas une réaction contre la réforme de 1880	379
— : 13 septembre	*Circulaire* relative à la réduction des horaires; — le Ministre recommande d'éviter le surmenage; — l'étude du grec commence en cinquième ..	381
— : 30 octobre ..	*Arrêté :* désigne six Commissions pour étudier la réforme des programmes, celle des horaires ayant été faite	382
— : 22 décembre.	*Réunion du Conseil Supérieur :* réduction des programmes. La révision porte surtout sur la partie scientifique des programmes et, dans la partie littéraire, sur tout ce qui a paru trop technique et trop touffu.	382, 387
1885 : 22 janvier ..	*Plan d'études* faisant application de la réduction des programmes	388

DATES	NATURE ET OBJET	Pages.
1886 : 13 mars	*Rapport* de Ch. Zévort, Directeur de l'Enseignement Secondaire, à René Goblet, Ministre de l'Instruction publique, au sujet de l'enseignement spécial. Désignation d'une Commission pour l'étude de la réforme de l'enseignement spécial	287
— : 22 juillet	*Ouverture de la session* du Conseil Supérieur de l'Instruction publique : Goblet rappelle que l'enseignement spécial avait été fondé comme enseignement secondaire	289
1886 : 27 juillet	*Rapport* Rabier au Conseil Supérieur : arguments pour et contre le projet de réforme de l'enseignement spécial; — maintien du nom d'enseignement spécial	290
— : 10 août	*Arrêté* portant réforme de l'enseignement spécial	293
— : 9 octobre..	*Circulaire* de Goblet — présente la réforme de 1886 comme une étape nouvelle dans le développement de l'enseignement spécial. Institution du baccalauréat d'enseignement spécial ..	292
— : 18 octobre..	*Discours* sur la culture moderne prononcé par Eug. Manuel, Inspecteur Général de l'Instruction publique, à l'inauguration du Collège de Riom, premier établissement d'enseignement spécial fondé depuis la dernière réforme des programmes	295
1887 : 25 février ..	*Débat parlementaire :* Bardoux soulève au Sénat la question des programmes. Réponse de Berthelot, Ministre de l'Instruction publique	393
— : 1er août	*Distribution des Prix* au Concours Général : discours de H. Chantavoine sur les Etudes classiques et la démocratie. Réponse de Spuller, Ministre de l'Instruction publique	394
1887	*Discours* de J. Ferry aux obsèques de Ch. Zévort: éloge de l'œuvre de 1880	395
1888 : 28 mars ...	*Circulaire* Faye, Ministre de l'Instruction publique, ouvre une nouvelle enquête auprès des	

DATES	NATURE ET OBJET
	Pages.
	recteurs sur le régime de l'enseignement secondaire 392, 405
— : 12 juillet	*Arrêté* nommant une Commission composée de 56 membres et présidée par J. Simon pour la révision des programmes 399, 405
— : 16 juillet	*Ouverture de la session du Conseil Supérieur :* E. Lockroy montre que la question principale est moins celle des horaires ou des programmes que celle des méthodes 399, 406
— : 28, 29 déc...	*Réunion du Conseil Supérieur :* exposé du travail des Commissions — préparation des Instructions 407
1890 : 28 janvier ..	*Arrêtés :* Fallières, Ministre de l'Instruction publique, publie les programmes de l'enseignement classique, lettres et sciences 407
1890 : 12 juin	*Arrêté :* Léon Bourgeois, Ministre de l'Instruction publique, fixe l'emploi du temps des Lycées et Collèges 407, 409, 410, 411
— : 17, 19 juin ..	*Débat parlementaire :* interpellation au Sénat d'E. Combes en faveur de l'enseignement spécial. Réponse de L. Bourgeois 296, 436
— : 7 juillet	*Circulaire* relative à l'emploi du temps, à l'éducation physique et à l'hygiène 407
— : 15 juillet	*Lettre* de Léon Bourgeois au personnel administratif et enseignant, accompagnant les Instructions, horaires et programmes de l'enseignement classique 407, 412, 414
1891 : 4 juin	*Décret* portant réorganisation de l'enseignement secondaire spécial et consacrant la dénomination nouvelle d'enseignement secondaire moderne 300
— : 15 juin	*Plan d'études* de l'enseignement secondaire moderne : programmes et horaires 299
1894 : 23 mai	*Débat parlementaire :* E. Combes demande au Sénat l'égalité de sanctions entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne. Réponse

DATES	NATURE ET OBJET	Pages.
	et opinion du Ministre de l'Instruction publique	457
— : juin	*Distribution des Prix* au Concours Général : discours de V. Delbos sur l'Education en vue de la Vie Sociale. Réponse de Léon Bourgeois...	450, 457
1898 : 29 juillet	*Conseil Académique de Paris :* Darboux demande dans son rapport la constitution d'un type d'enseignement reposant sur l'étude simultanée du latin et des sciences (future section latin-sciences dans la réforme de 1902). A. Croiset présente la défense du grec	465
1899 : 17 janvier au 27 mars	*Enquête parlementaire* prescrite par la Chambre des Députés. 196 dépositions. Rapport général de A. Ribot	439, 482
1902 : janvier	*Lettre* de Georges Leygues, Ministre de l'Instruction publique, à A. Ribot, président de la Commission de l'Enseignement à la Chambre des Députés; les points principaux de la réforme de 1902 sont fixés dans cette lettre	505
— : 12, 13, 14 fév.	*Débats parlementaires :* la Chambre des Députés adopte le principe de la réforme de 1902	508
1902 : 31 mai	*Arrêté* relatif au plan d'études, horaires et au baccalauréat. Instructions	507
— : 23 octobre	*Conférence* de Firmery, Inspecteur Général de l'Instruction publique, sur l'enseignement des Langues Vivantes	513
— : 26 novembre	*Conseil Académique de Paris :* Discours de L. Liard, Vice-Recteur, sur la réforme de 1902	508
1904	*Rapport* de l'Inspection Générale sur l'enseignement de la Philosophie	513
— :	*Conférence* de Hovelaque, Inspecteur Général de l'Instruction publique, sur l'enseignement des Langues Vivantes	513
1905 : 27 juillet	*Instructions* concernant l'enseignement des Mathématiques	513

DATES	NATURE ET OBJET	Pages.
1907	*Instructions* concernant l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie	513
1908	*Instructions* complémentaires concernant les Langues Vivantes	513
— : 18 décembre.	*Conseil Supérieur* de l'Instruction publique : rapport de G. Belot sur l'enseignement du Dessin..	513
1909 : 6 janvier ..	*Arrêté* fixant les programmes d'enseignement du dessin	513
— : 15 octobre ..	*Deuxième conférence* de Hovelaque sur l'enseignement des Langues Vivantes	513

TABLE DES ÉTATS

RELATIFS AUX RÉGIMES D'ÉTUDES ET HORAIRES

N° D'ORDRE	NATURE ET OBJET	Pages.
1	Horaire hebdomadaire de l'Ecole Centrale de la Haute-Vienne (1797-1804)	73-74
2	Répartition de l'enseignement littéraire et de l'enseignement scientifique, d'après l'arrêté du 10 décembre 1802	91
3	Tableau de l'emploi du temps de la journée dans les Lycées du Consulat (arrêté du 10 Juin 1803)	94
4	Tableau des classes du Lycée de Toulouse en 1807	95-97
5	Répartition de l'enseignement littéraire et de l'enseignement scientifique d'après le Règlement du 19 Septembre 1809	117
6	Tableau du travail en classe et à l'étude d'après le Statut de 1821	141
7	Horaire attribué aux diverses matières par le Statut du 3 avril 1830	155
8	Horaire attribué aux diverses matières par le Règlement du 25 Août 1840	183
9	Economie générale du régime de la bifurcation institué par l'arrêté du 30 Août 1852	231
10	Economie générale et horaire de l'enseignement spécial, d'après les indications qui accompagnent la Circulaire du 2 Octobre 1863	273
11	Organisation et horaire de l'enseignement spécial, d'après la Circulaire du 2 Octobre 1863 et l'arrêté du 10 Août 1886	293
12	Organisation et horaire de l'enseignement moderne, d'après l'arrêté du 15 Juin 1891	299

N° d'ordre	NATURE ET OBJET	Pages.
13	Horaire hebdomadaire de l'enseignement classique, d'après l'arrêté du 2 Août 1880	348
14	Tableau comparatif des horaires, d'après l'arrêté du 2 Août 1880 et 12 Août 1884	381
15	Horaire de l'enseignement classique par classes, d'après l'arrêté du 12 Juin 1890	409
16	Horaire de l'enseignement classique par divisions, d'après l'arrêté du 12 Juin 1890	410
17	Tableau comparatif des horaires de l'enseignement classique en 1880, 1885, 1890	411
18	Economie générale du régime de 1902	507

TABLE ALPHABÉTIQUE DES NOMS PROPRES

A

Abélard, 191.
Adet, 104.
Adry (abbé), 120.
Alembert (J.-B. d'), 43, 50.
Alexandre, 339.
Anville, 100.
Arago, 174, 286, 289.
Aristote, 12, 21, 28, 30, 68, 69, 78, 181, 188, 189, 191, 331, 574.
Arnauld (A.), 23, 26, 27, 188, 318.
Auguis (P.), 169.
Aulard (A.), 83, 84, 85, 109, 110, 111, 120, 121, 122, 124.

B

Bacon (F.), 13, 48, 69, 118, 188, 189, 331.
Baduel (Claude), 13.
Bain (A.), 383.
Ballan (le P.), 120.
Bardoux, 393.
Barrès (M.), 447, 448, 449.
Barthe, 160.
Barthelemy (de), 197, 198.
Basset, 50.
Batbie (A.), 325, 328-330, 333.
Baudoin, 261.
Baudrillart (H.), 126, 281.
Beauchamp (A. de), XVI.
Beausset (de), 120.
Beaussire (E.), 365-369.
Belin, 10.
Belot (G.), 513, 524-527, 528, 566.
Bénédictins, 59, 75, 120.
Bérenger, 476.
Bergeron, 389.
Bergson, 576.
Bernard (Claude), 245.
Bernardin de Saint-Pierre, 56.
Bernès (H.), 374.
Bersot (E.), 325, 496.
Berthelot (M.), 389, 393, 394, 399, 400, 405, 458-460, 461, 463, 464.
Bérulle (de), 20.
Biot, 104.
Blanchet (A.), 365-369.
Blanchet (D.), 400, 401.
Blanqui, 245.
Boissier (G.), 8, 343-350, 371, 373.
Bonald (de), 120.
Bonnet (Ch.), 118.
Bonneval, 51.
Bossert, 407.
Bouillet, 253.
Bouillier, 29.
Bourgeois (Emile), 492-500.
Bourgeois (Léon), 278, 296-300, 407, 412-414, 457, 458.
Bourget (P.), 447, 448.
Boutroux (E.), 486.
Bouvier-Martinet, 389.
Bréal (Michel), 57, 322-325, 343, 371, 372, 373, 461-464, 485.
Bréhier (E.), 21, 29.
Broglie (de), 249.
Brongniart, 104.

Brouardel, 477.
Brunetière (F.), 388, 438.
Brunot (F.), 57, 569.
Brunschvicg (L.), 242, 559-560.
Buffier (le P.), 51, 188.
Buisson (F.), 195.
Burlamaqui, 118.

C

Cadoux (G.), 457.
Calvin, 13.
Cambon (P.), 511.
Camp (Maxime du), 260.
Carnot (A.), 225, 228-230.
Caro (E.), 191-195.
Carré (G.), 21.
Casimir-Périer, 159.
Champagny, 110, 111.
Chantavoine (H.), 394.
Chaptal, 75, 457.
Chateaubriand, 124, 442, 569.
Chénier (M.), 442.
Chevalier (Michel), 260.
Chrétien, 375, 376.
Cicéron, 118, 138, 141, 181, 188, 318, 331, 402.
Clarke, 118, 188.
Cluny, 275, 277, 279, 297.
Combes (E.), 296, 436, 457.
Compayré (G.), 54, 335.
Comte (Auguste), 72, 189, 193, 391.
Condillac, 56, 68, 70, 75, 85, 101, 118, 189.
Condorcet, 61, 62, 68, 75, 390.
Condren (le P.), 20, 22.
Corbière (de), 129.
Corbin (le P.), 59.
Corvisart, 442.
Coste, 50.
Couat, 373, 376, 377-380, 387, 388, 389, 399, 412.
Coubertin (de), 389.
Cournot (A.), XVI, 15, 104, 105, 108, 125, 223, 238, 238, 245-253, 496.
Cousin (Victor), XII, 159, 160, 162, 165, 179, 180-186, 188-202, 204, 206, 224, 243, 246, 261, 286, 366, 367, 390, 443.
Coustel, 23, 26, 27.
Coyer (abbé), 47.
Croiset (A.), 407, 438, 462, 463, 464, 466, 468, 475.
Crousaz, 51.
Crozat, 100.
Cumont (de), 330.
Cuvillier-Fleury, 318.

D

Daburon (le P.), 120.
Dagoumer, 29.
Damiron, 366.
Darboux, 465-467, 477, 486.
Defaucompret, 253.
Delaplace, 101.
Delbos (V.), 450, 457.
Deltour (F.), 325, 335, 337-339.
Demontempuys, 29.
Descartes, 12, 13, 21, 26-32, 43, 48-51, 53, 70, 111, 118, 188, 189, 191, 331, 420, 502, 570.
Desjardins (P.), 569.
Deseilligny, 339.
Despautère, 11, 26, 45.
Despeaux (dom.), 120.
Destutt de Tracy, 68-72, 78, 118, 169, 173, 246.
Diderot, 56, 523.
Didon (le P.), 488.
Doctrinaires, 59, 120.
Domairon, 100, 101.
Dreyfus-Brisac, 340, 371, 373, 380, 390.
Dubois-Reymond, 267.
Duclos, 101.
Dujardin-Beaumetz, 389.
Dumarsais, 51, 54, 101.
Dumas (J.-B.), XII, 204-220, 222-227, 228, 236-244, 245, 248, 250-253, 262, 501.

Duméril, 104.
Dumesnil (G.), 392.
Dupanloup (Mgr), 303, 315-322, 326, 328, 330, 333.
Durkheim (E.), XVI, 107, 122, 168, 247, 369, 391, 392.
Duruy (Victor), XII, 257, 259, 264-283, 287, 291, 297, 301, 304-310, 321, 382, 444, 453, 458, 460, 462, 463, 487, 495, 497, 557.
Dussault, 318.
Duvaux, 361-363.
Duvergier, XVI.

E

Emery (abbé), 120.
Encyclopédie, 43-46, 49, 51, 53, 72. 276.
Erasme, 9.
Essarts (Emmanuel des), 449.
Euler, 118, 188.

F

Fallières (A.), 373, 376, 379, 380, 399, 407.
Falloux (de), 225.
Fauconnet (P.), XVI.
Fénelon, 32, 118, 188, 286, 296, 318, 322.
Ferlus (dom.), 60.
Fermat, 502, 559.
Ferneuil (Th.), 281, 335, 336, 370, 372, 373, 376, 383.
Ferrière (Dr), 389.
Ferry (J.), XIII, 195, 325, 335, 340-343, 347, 351, 355, 357, 367, 373, 393, 395-400, 401, 406, 412, 417, 435, 462.
Feutrier (abbé), 147.
Firmery, 513, 527-530, 566.
Flèche (La), 18, 28, 59, 60.
Fleury (Claude), 32-34, 42, 100, 101, 344, 494.
Fontanes (de), 84, 105, 106, 111, 119-124.
Fontenelle, 31, 101.
Fortoul, XII, 92, 93, 227, 230-256, 266, 303 382, 501.
Fouillée (A.), 439, 450-452, 457.
Fourcroy, 62, 66, 67, 84, 119.
Fournier, 375, 376.
Fourtou (de), 325.
Franck (A.), 366.
Francœur, 103.
Frary, 388, 485.
Frayssinous (abbé), 120, 126, 130, 135, 443.

G

Gallard (Abbé), 120.
Gallouédec, 582.
Galois, 559.
Garnier (A.), 366.
Gaston-Martin, 95.
Gautier (J.), 489.
Gebhart (E.), 455-457.
Gehanno, 390.
Gendarme de Bévotte, 591.
Gibon, 366.
Goblet (R.), 287, 289, 292.
Goschler, 253.
Goubaux (Prosper), 457.
Gouhier (H.), 21.
Greard (O.), XVI, 54, 93, 185, 230, 257, 258, 280, 282, 283, 286, 287, 289, 382-386, 392, 397, 398, 405, 485.
Grévy (J.), 325.
Gruau (G.), 30, 31.
Guernon de Ranville, 154.
Guéroult, 100.
Guigniault, 311.
Guillaume, XVI.
Guizot (F.), 146, 159, 160-174, 177, 178, 180, 181, 185, 192, 200-202, 259, 286, 329, 345, 497.
Guyot, 23.
Guyton de Morveau, 56.

H

Hadamard, 510.
Halbwachs (M.), XVI, 98.
Hallé, 442.
Hanotaux (G.), 18.
Hauvette (A.), 478.
Haüy, 104.
Helvétius, 56.
Hermite, 559.
Herriot (E.), 581.
Herzen, 383.
Himly, 310.
Hovelaque, 513, 527, 530-544, 566, 567.
Huet (F.), 260.

I

Ignace de Loyola, 12.
Ignorantins, 440.

J

Jacob (B.), 437, 438.
Jacques (A.), 366.
Jallifier (R.), 374, 375, 407, 476.
Janet (Paul), 325, 367, 373, 376.
Jaurès (J.), 491.
Jésuites, X, 10, 12-16, 20, 22-29, 46, 56, 57, 101, 109, 146, 147, 338, 390, 440.
Joubert, 120.
Jouffroy, 192, 194, 366.
Jourdain, 325.
Jouvency (le P.), 39, 100, 101.

K

Kant, 191, 428.
Kilian (M.), XVI, 86, 87, 92, 98, 101, 102, 103, 128, 129, 130.
Kortz (M.), 475.

L

La Chalotais, 56.
Lachelier (J.), 190.
La Condamine, 51.
Lacordaire, 159, 189, 201.
Lacroix (S.-F.), 58, 59, 103.
Lagneau (Dr), 388, 389.
Lainé, 126.
Lakanal, 62, 63, 66, 78, 80.
Lallemand (P.), 390.
Lamartine, 174, 431.
Lamennais, 146, 159, 189.
Lamy (le P.), 20.
Lancelot, 23, 26, 27.
Lanson (G.), 31, 43, 48, 520-523, 526, 569.
Lantoine (H.), 17, 21, 28.
Laprade (de), 383.
Larnaude, 477.
Larrey, 389.
Las Cases (de), 160.
Lasteyrie (de), 225, 226.
Lavisse (E.), 79, 402-404, 407, 453-455, 486, 489, 496, 511.
Lebaigue, 375, 376.
Legouez, 375, 376.
Legouvé (E.), 405.
Leibniz, 13, 75, 118, 188, 189, 191, 276, 331.
Lemaître (J.), 439, 448, 449, 451, 496.
Lenormant (Ch.), 335.
Lepelletier (Michel), 62.
Le Play, 260.
Leroy-Beaulieu, 388.
Lespiault, 374, 375.
Levasseur, 310.
Leverrier, 238, 239, 245, 246.
Leygues (G.), 505-508, 509.
Lhomond, 10, 102, 317, 322.
Liard (L.), 55, 56, 76, 104, 389, 390, 443, 508-511, 523, 553.
Locke, 50, 51, 68, 70, 111, 118, 188, 189, 331.
Lockroy, 393, 399-402, 406, 412.

Louandre (Ch.), 221.
Lyon, 358-361.

M

Macé (Jean), 220.
Mac-Mahon, 325.
Madelin (L.), 84, 105.
Magendie, 245.
Maine de Biran, 191.
Malapert (P.), 477-481, 492, 498-500.
Malebranche, 21, 43, 118, 188, 331.
Malet (A.), 79, 582.
Maneuvrier (E.), 257.
Manuel (Eugène), 295, 325, 355, 357.
Maréchal, 146.
Marguerin, 261.
Marmontel, 523.
Martignac (de), 146.
Martinière (La), 220, 263.
Mascaron, 40.
Massillon, 101.
Mathew Arnold, 383.
Maurette, 582.
Melouzay, 355.
Méré (Chevalier de), 17, 502.
Merlet, 407.
Mezières, 325.
Michlet (J.), 196, 256.
Mickiewiez, 256.
Milsand, 335.
Montaigne, 9, 337, 523.
Montalembert, 159, 161, 180, 189, 196, 201.
Montalivet (de), 160, 197.
Montbel (de), 153, 154.
Mont de Marsan, 275.
Montesquieu, 286, 296, 391, 523.
Montlosier, 146.
Morel (G.), 285, 355, 405.
Morin (Frédéric), 267.
Morin (le P.), 20.
Mornet (D.), 46, 47, 57, 58.
Mothéré, 261, 375.
Moy, 364.

N

Napoléon 1er, 84-86, 99, 108-124, 128, 186, 252, 286, 439-444, 448, 494.
Nicole, 23, 25, 26, 27, 317.
Niemeyer (Hermann), 440.
Noël, 101.

O

Olivet (Abbé d'), 100.
Oratoire, 10, 20-22, 34, 75, 120, 390.

P

Parant, 178.
Parieu (de), 225, 226.
Parodi (D.), 449.
Pascal, 23, 25, 26, 42, 49, 99, 118, 190, 243, 286, 296, 332, 431, 502, 523, 575, 593.
Pasteur, 245.
Patin, 326-328, 330.
Pécaut (F.), 335.
Pelet de la Lozère, 171.
Perrault (Charles), 29, 30, 31.
Perron (Cardinal du), 19.
Picard, 449.
Picavet (F.), 475.
Picot, 449.
Piobetta, XVI.
Platon, 118, 188, 191, 331, 391.
Pléiade, 9.
Pluche (Abbé), 51.
Poincaré (H.), 576.
Poincaré (R.), 487, 490.
Poirson, 253.
Portalis, 110, 111.
Port-Royal, 10, 22-27, 36, 37, 68, 75, 102, 118, 287, 325, 338.
Poulain de Bossay, 253.
Pourchot, 29.
Poyart (abbé), 60.

Prevost d'Iray, 100.
Proust, 389.
Prytanée, 93, 100.
Puech, 388.

Q

Quatrefages (de), 221.
Quicherat, 9.
Quinet (E.), 196, 256.T
Quintard, 390.

R

Rabelais, 9, 323, 523.
Rabier, 290-292, 374, 376, 407, 476.
Rambaud (A.), 79.
Ramus, 7, 9, 13.
RRauh (F.), 429.
RRavaisson, 190, 192, 566.
Réforme, 539, 540.
Reid, 188.
Renaissance, x, xi, 9, 13, 17, 32, 52, 82, 305, 458, 460.
Renan (E.), 267, 438, 533.
Rendu (A.), xvi, 85, 100, 109, 134, 140, 144, 149, 153, 154.
Rendu (E.), 85.
Renouard, 161.
Renouvier, 190.
Ribot (A.), 439, 482-492, 498, 505
Richelieu, 10, 18-20, 22, 34, 494.
Rina, 253.
Ripert de Monclar, 56.
Robespierre, 62.
Roederer, 100 .
Roger, 120.
Rolland, 56, 61, 75, 109, 494.
Rollin, 35-43, 51, 55, 58, 75, 101, 142, 322, 338, 344, 345, 422.
Roman (le P.), 120.
Romme, 63.
Rouher, 263, 264, 266.
Rouland, 261-264, 266, 276, 303.
Rousseau (J.-J.), 21, 50, 52, 56, 58, 61, 75, 85, 286, 427, 523.
Royer-Collard, 126, 127, 131, 133, 142.

S

Sabatier, 161.
Saci (de), 23, 331.
Sainte-Barbe, 9.
Sainte-Beuve, 99, 100, 111, 112, 120.
Saint-Cyran, 22, 24.
Saint-Germain (comte de), 59.
Saint-Marc-Girardin, 224, 226, 286.
Saint-Pierre (Abbé de), 51.
Saint-René Taillandier, 311.
Saint-Simon, 189.
Saisset, 366.
Salomon (H.), 390.
Salvandy, xii, 174-178, 184, 185, 203-205, 222-227, 259, 265, 286, 287, 495, 501.
Salverte, 169.
Saphary, 366.
Sarcey (F.), 253.
Saugeon, 335.
Schaeffle, 391.
Schnerb, 581-583.
Séché (L.), 390.
Sicard, 7.
Simon (J.), xiii, 192, 195, 196, 303, 310-334, 337, 338, 344, 357, 366, 367, 372, 390, 397, 405, 414, 435, 436, 462.
Singlin, 23.
Socrate, 70, 331, 427.
Sorèze, 59-60, 75.
Spencer, 383, 391.
Spinoza, 191.
Spuller, 393-395, 399.
Stropeno, 73, 74.
Stuart Mill, 257, 258, 259, 268, 383.
Sturm (Jean), 13.

T

Taine, 190, 197, 439-450.
Talleyrand, 61, 62, 317.
Thénard (baron), 236-244.
Théry (A.-F.), 335.
Thiers (A.), 325.
Thomassin (le P.), 21.
Tiffonnet (L.), 73.
Tocqueville, 159.
Toulouse, 18, 94-97, 118, 323, 438.
Tressan, 100.

V

Vacherot (E.), 366.
Valette, 366.
Vatimesnil, 146, 152, 154, 259, 268.
Vaugelade, 390.
Vial (F.), XVI, 13, 43, 64, 122, 249, 449.
Villède (de), 126, 146.
Villemain, 13, 41, 146, 178-179, 185-188, 192, 204, 286.
Vintéjoux, 355, 374, 376.
Voigt, 375, 376.
Völker, 36.
Voltaire, 13, 48, 51, 58, 99, 286, 296, 402, 523.
Vossius, 11.

W

Waddington (Ch.), 325.
Wailly (de), 253.
Weill (G.), 246, 255, 256.
Wolf, 118.
Wolowski, 225.
Wynne, 50.

Z

Zévort (Ch.) 287, 288, 294, 355, 357, 395-397.
Zévort (E.), 257, 258, 259, 278, 279, 283, 346, 355.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES OU ÉTUDES D'ENSEMBLE

1 — F. Guizot, *Essai sur l'histoire et l'état de l'Instruction publique en France,* 1816.

2 — E. Dubarle, *Histoire de l'Université depuis son origine jusqu'à nos jours,* 2 vol., Paris, 1829.

3 — M. Kilian, *Tableau historique de l'instruction secondaire en France depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours,* Paris, Delalain, 1841.

4 — Vallet de Viriville, *Histoire de l'Instruction publique en Europe,* Paris, 1849.

5 — A.-F. Théry, *Histoire de l'éducation en France, depuis le christianisme jusqu'à nos jours,* 2 vol., Paris, 1858.

6 — A. Cournot, *Des Institutions d'Instruction publique en France,* Paris, Hachette, 1864.

7 — G. Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e^ siècle,* 2 vol., Paris, Hachette, 1879.

8 — C. Issaurat, *La pédagogie, son évolution et son histoire,* Paris, Reinwald, 1886.

9 — F. Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, 1^re^ partie,* 2 vol., Paris, Hachette, 1887.

10 — L. Liard, *L'Enseignement supérieur en France,* 2 vol., Paris, Colin, 1889.

11 — E. Zévort, *L'Enseignement secondaire de 1880 à 1890,* Paris, Dupont, 1890.

12 — Ch. Chabot et S. Charléty, *Histoire de l'Enseignement secondaire dans le Rhône, de 1789 à 1790,* Paris et Lyon, 1901.

13 — F. Guez, *Histoire de l'Instruction et de l'Éducation,* Paris, Alcan, 1908.

14 — G. Weill, *Histoire de l'Enseignement secondaire en France,* Paris, Payot, 1924.

15 — G. Weill, *Histoire de l'idée laïque en France au XIX^e siècle,* Paris, Alcan, 1929.

16 — F. Vial, *Trois siècles d'histoire de l'Enseignement secondaire,* Paris, Delagrave, 1936.

17 — J.-B. Piobetta, *Le Baccalauréat,* Paris, J. Baillière, 1937.

18. — E. Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France,* 2 vol., publiés par Maurice Halbwachs, Paris, Alcan, 1938.

LA RENAISSANCE DES ÉTUDES AU XVI^e SIÈCLE

19 — Ch. Waddington, *Ramus, sa vie, ses écrits et ses opinions,* Paris, 1865.

20 — E. Renan, *Questions contemporaines,* Paris, 1868 (étude sur Ramus).

21 — J. Gaufrès, *Claude Baduel ou la réforme des études au XVI^e siècle,* Paris, 1881.

22 — Ch. Dejob, *Marc-Antoine Muret : un professeur français en Italie pendant la seconde moitié du XVI^e siècle,* Paris, 1881.

23 — G. Boissier, *La réforme des études au XVI^e siècle,* Revue des Deux Mondes, 1^er décembre 1882.

24 — P.-Daniel Bourchemin, *Étude sur les Académies protestantes en France au XVI^e et au XVII^e siècle,* Paris, Grassart, 1882.

25 — Franck d'Arvert, *Un chapitre inédit de l'histoire de l'Instruction publique en France : l'Humanisme et la Réforme au XVI^e et au XVII^e siècle,* Revue internationale de l'Enseignement publiée par la Société d'Enseignement supérieur, 1885, t. X, p. 1.

26 — E. Réaume, *Rabelais et Montaigne pédagogues,* Paris, 1886.

27 — *Répertoire des ouvrages pédagogiques du XVI^e siècle* (Fascicule N° 3 de la collection des *Mémoires et Documents scolaires* publiés par le Musée pédagogique), Paris, Hachette, Delagrave et Picard, 1886.

28 — Franck d'Arvert, *La pédagogie de la Renaissance : les Luthériens et les Jésuites,* Revue internationale, 1889, t. XVII, p. 26.

29 — E. Amiel, *Un libre penseur au XVI^e siècle : Erasme,* Paris, Lemerre, 1889.

30 — Ch. Engel, *L'École latine et l'ancienne Académie de Strasbourg* (1538-1621), Paris, Fischbacher, 1900.

31 — Ed. André, *La vie universitaire au XVI^e siècle,* Revue internationale, 1903, t. XLVI, p. 147.

32 — F. Gaffiot, *La méthode directe au XVI^e siècle* (son application au latin par le professeur belge Clénard qui enseignait à Braga dans la première moitié du XVI^e siècle), Revue universitaire, 15 mai 1903.

33 — A. Lefranc, *Les Origines du Collège de France,* Revue internationale, 1890, t. XIX, p. 157.

XVII^e ET XVIII^e SIÈCLES

Mouvements d'idées.

34 — M. Bouchard, *De l'humanisme à l'Encyclopédie,* Paris, Hachette, 1929.

35 — G. Lanson, *L'influence de la philosophie cartésienne sur la littérature française,* Revue de Métaphysique et de Morale, 1895.

36 — G. Lanson, *Origines et premières manifestations de l'esprit philosophique dans la littérature française de 1675 à 1748,* Revue des Cours et Conférences, décembre 1907, avril 1910.

37 — G. Lanson, *Le XVIII^e siècle et ses principaux aspects,* Revue des Cours et Conférences, 1923.

38 — D. Mornet, *Les sciences de la nature au XVIII^e siècle,* Paris, Colin, 3^e édition, 1911.

39 — D. Mornet, *La pensée française au XVIII^e siècle,* Paris, Colin, 3^e édition, 1932.

40 — D. Mornet, *Les Origines intellectuelles de la Révolution française,* Paris, Colin, 1933.

41 — F. Brunot, *Histoire de la Langue française,* t. VI, VII, VIII, Paris, Colin, 1930-1935.

42 — P. Hazard, *La crise de la conscience européenne (1680-1715),* 2 vol., Paris, Boivin, 1934.

Études d'ensemble sur l'enseignement.

43 — C. JOURDAIN, *Histoire de l'Université de Paris au XVII^e^ et au XVIII^e^ siècle,* 3 vol., Paris, 1864.

44 — H. LANTOINE, *Histoire de l'Enseignement secondaire en France au XVII^e^ et au début du XVIII^e^ siècle,* Paris, Thorin, 1874.

45 — F.-S. LACROIX, *De l'enseignement en général pendant le XVII^e^ siècle,* Paris, Courcier, 1816.

46 —A. SICARD, *Les Études classiques avant la Révolution,* Paris, Perrin, 1887.

47 — M. TARGE, *Professeurs et régents de Collège dans l'ancienne Université de Paris (XVII^e^ et XVIII^e^ siècles)*, Paris, Hachette, 1908.

Documents et Monographies.

48 — G. GRISELLE, *Documents pour l'histoire de l'Université de Paris sous Henri IV et Louis XIII (1601-1640) et du Collège de France sous Louis XIV (1667)*, Revue internationale, 1913, t. LXV, p. 32.

49 — P. BRUN, *Deux documents sur l'enseignement au XVII^e^ siècle,* Revue internationale, 1903, t. XLVI, p. 108.

50 — BELIN, *Recherches sur l'enquête relative aux Universités et Collèges du Royaume ordonnée en 1667 par Louis XIV,* Revue internationale, 1898, t. XXXV.

51 — F. NICOLLET, *Les Collèges dépendant de l'Université de Toulouse dépendant de l'enquête ordonnée en 1667 par Louis XIV,* Paris, Chevalier-Marescq, 1899.

52 — J. MARCHAND, *L'Université d'Avignon aux XVII^e^ et XVIII^e^ siècles,* Paris, Picard, 1901.

53 — H. BEAUNE, *Voltaire au Collège, sa famille, ses études, ses premiers amis,* Paris, 1867.

54 — C. DUBROUX, *Un collégien de Louis-le-Grand (1716-1722)*, Revue universitaire, 15 avril 1906.

55 — M. PELLISSON, *Les mémoires d'un professeur au XVIII^e^ siècle,* Revue pédagogique, 15 mars 1904.

56 — J. Delfour, *Comment on faisait des orateurs dans les Collèges d'avant la Révolution,* Revue internationale, 1903, t. XLV, p. 240.

57 — J. Delfour, *Organisation d'un Collège avant la Révolution,* Revue internationale, 1903, t. XLVI, p. 323.

58 — *L'Éducation au XVIII^e siècle,* Extrait des *Mémoires* de Marmontel, Revue internationale, 1881, t. II, p. 564.

59 — *L'Éducation d'un Prince, Traduction d'un discours latin publié par l'abbé d'Olivet à la tête d'une édition des Pensées de Cicéron et qui est attribué à une des personnes chargées de l'éducation du Dauphin,* Revue internationale, 1882, t. III.

Les Jésuites.

60 — *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu,* 1599 (Programme et règlement des études de la Société de Jésus), traduction H. Ferté, Paris, Hachette, 1893.

61 — Le P. Jouvency (ou Jouvancy), *De ratione discendi et docendi,* 1711 (De la manière d'apprendre et d'enseigner conformément au décret de la 14^e congrégation générale, ouvrage destiné aux maîtres de la Société de Jésus), traduction H. Ferté, Paris, Hachette, 1892.

62 — Ch. Daniel, *Les Jésuites instituteurs de la jeunesse française au XVII^e et au XVIII^e siècle,* Paris, 1888.

63 — A. Douarche, *L'Université de Paris et les Jésuites,* Paris, Hachette, 1888.

64 — *Un Collège de Jésuites en 1713, le Collège Louis-le-Grand,* Revue internationale, 1891, t. XXIII, p. 482.

65 — H. Salomon, *La réforme de l'Enseignement secondaire en Bretagne après l'expulsion des Jésuites,* Revue internationale, 1887, t. XIV, p. 113 et p. 241.

66 — J. Delfour, *La prétendue crise de l'Enseignement secondaire après l'expulsion des Jésuites en 1762,* Revue internationale, 1902, t. XLIV, p. 161.

67 — *Les Collèges des Jésuites, Extrait de l'Apologie des Jésuites, par Cerutti,* Revue internationale, 1881, t. I, p. 281.

68 — Le P. de Rochemontaix, *Le Collège de La Flèche,* 4 vol., Le Mans, 1889.

L'Oratoire.

69 — Le P. Condren, *Plan d'études,* 1634.

70 — Le P. Morin, *Ratio studiorum a magistris et professoribus Congregationis Oratoris Domini Jesu observanda,* 1645.

71 — Malebranche, *De la recherche de la vérité,* 1674-1675.

72 — Le P. Thomassin, *Méthodes d'enseigner et d'étudier,* 1681-1693.

73 — B. Lamy, prêtre de l'Oratoire, *Entretiens sur les sciences,* 3e édition, Lyon, chez Jean Perte, 1706.

74 — Ch. Hamel, *Histoire de l'Abbaye et du Collège de Juilly,* Paris, 1868.

75 — P. Lallemand, *Histoire de l'éducation dans l'ancien Oratoire de France,* Paris, Thorin, 1888.

76 — G. Carré, *La lutte du latin et du français au Collège de l'Oratoire de Troyes,* 1882.

Port-Royal.

77 — Lancelot, *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps, la langue latine,* 1644.

78 — Lancelot, *Méthode pour la langue grecque,* 1655.

79 — Lancelot, *Jardin des racines grecques,* 1657.

80 — Lancelot, *Méthode pour la langue italienne et la langue espagnole,* 1660.

81 — Lancelot et Arnauld, *Grammaire générale et raisonnée,* 1660.

82 — Arnauld et Nicole, *Logique de Port-Royal,* 1661.

83 — Arnauld, *Mémoire sur le règlement des études pour les lettres humaines,* 1780. — Cf. Revue internationale, 1886, t. XII, p. 65 et p. 131.

84 — Coustel, *Règles de l'éducation des enfants,* 1687.

85 — Sainte-Beuve, *Port-Royal,* t. III, p. 405-589 et t. IV, p. 1-105.

86 — G. Carré, *Sur les Écoles de Port-Royal,* Revue pédagogique, 15 février et 15 août 1883.

87 — F. Gazier, *La destruction des Petites Écoles de Port-Royal,* Revue internationale, 1907, t. LIII, p. 205.

Tendances nouvelles.

88 — Cl. Fleury, *Traité du choix et de la méthode des études,* 1686. — Cf. Revue internationale, 1881, t. I, p. 509 et p. 612. — Cf. F. Gaquère, *La vie et les œuvres de Claude Fleury,* Paris, 1925.

89 — Ch. Perrault, *Mémoires,* publiés en 1759. — Cf. G. Gruau, *Quelques idées pédagogiques de Charles Perrault,* Revue universitaire, juillet 1936.

90 — Locke, *L'Éducation des enfants,* traduit par Coste, 1695.

91 — *Nouvelles de la République des Lettres,* août 1700.

92 — *Mémoires de Trévoux,* 1701.

93 — Le P. Buffier, *Traité des premières vérités,* 1717.

94 — Wynne, *Abrégé anglais,* traduit et publié par Basset, 1720.

95 — Dumarsais, *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine,* 1722.

Rollin. — Études sur Rollin.

96 — Rollin, *Traité des Études,* 1726.

97 — Gibert, *Observations adressées à M. Rollin sur son Traité de la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres,* 1727.

98 — Guéneau de Mussy, *Notice sur Rollin,* en tête du *Traité des Études,* 1805.

99 — Saint-Alban Berville, *Éloge de Rollin,* 1818.

100 — Villemain, *Tableau de la Littérature française au XVIII^e^ siècle,* 1828, 10^e^ leçon.

101 — Patin, *Éloge de Rollin,* 1840.

102 — De Boze, *Éloge de Rollin,* 1841.

103 — Sainte-Beuve, *Causeries du Lundi,* vol. VI, 1852.

104 — D^r^ Völker, *Rollin pédagogue,* 1880.

105 — F. Cadet et Darin, *Traité des Études de Rollin, Directions pédagogiques,* Paris, Delagrave, 1882.

106 — A. Perroud, *Discours à la distribution des prix du Lycée de Rodez,* Bulletin de l'Académie de Toulouse, 15 novembre 1897.

De Rollin à Rousseau.

107 — J.-P. Crousaz, *Traité de l'éducation des enfants,* 1722.

108 — Abbé de Saint-Pierre, *Projet pour perfectionner l'éducation,* 1728.

109 — Le P. Buffier, *Cours des sciences ou des principes nouveaux et simples pour former le langage, l'esprit et le cœur dans le cours ordinaire de la vie,* 1732.

110 — Abbé Pluche, *Spectacle de la nature,* 6 vol., 1732.

111 — Bonneval, *Les éléments de l'éducation,* 1743.

112 — Bonneval, *Les progrès de l'éducation,* 1743.

113 — La Condamine, *Lettre critique sur l'éducation,* 1751.

114 — D'Alembert, *Encyclopédie,* article *Collège,* 1753. — Cf. Revue internationale, 1881, t. I, p. 71.

115 — Dumarsais, *Encyclopédie,* article *Éducation,* 1755.

116 — Gondillac, *Cours d'études,* 12 vol., 1755.

Rousseau. — Études sur Rousseau.

117 — J.-J. Rousseau, *Émile* ou *De l'Éducation,* Amsterdam, 1762.

118 — Saint-Marc Girardin, *L'Éducation selon Rousseau,, l'Émile, l'Éducation des femmes,* Revue des Deux Mondes, 15 septembre et 15 décembre 1854, 15 juillet 1855.

119 — Abbé Carmagnole, *Nouvelle réfutation de l'Émile de Rousseau,* Paris, 1880.

120 — A. Grotz, *J.-J. Rousseau et l'Éducation,* Paris, 1874.

121 — P.-Maurice Masson, *Rousseau contre Helvetius,* Paris 1911.

122 — Ed. Claparède, *Les idées pédagogiques de Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance,* Paris, Colin, 1912.

123 — A. Schinz, *J.-J. Rousseau devant l'érudition moderne,* Paris, 1912.

124 — A. Schinz, *La pensée de J.-J. Rousseau,* Paris, Alcan, 1929.

125 — E. Durkheim, *La pédagogie de Rousseau,* Revue de Métaphysique et de Morale, 1919.

126 — F. Vial, *La doctrine d'éducation de J.-J. Rousseau,* Paris, Delagrave, 1920.

De l'expulsion des Jésuites à l'année 1789.

127 — Guyton de Morveau, Avocat général au Parlement de Dijon, *Mémoire sur l'Éducation publique,* 1762.

128 — La Chalotais, Procureur général au Parlement de Rennes, *Essai d'Éducation nationale,* 1763. — Cf. J. Delvaille, *La Chalotais éducateur,* Paris, Alcan, 1910.

129 — Président Rolland, *Compte rendu aux Chambres Assemblées des différents mémoires envoyés par les Universités sises dans le ressort de la Cour, en exécution de l'arrêt des Chambres Assemblées du 3 septembre 1762, relativement au plan d'études à suivre dans les Collèges,* — du 13 mai 1768, — publié dans le *Recueil de plusieurs ouvrages du Président Rolland,* Paris, 1783.

130 — Coyer, *Plan d'Éducation publique,* 1770.

131 — Diderot, *L'Éducation publique,* 1763. — Cf. Revue internationale, 1881, t. I, p. 185 et 1883, t. V, p. 82.

132 — Lettre d'un professeur émérite de l'Université de Paris sur *l'Éducation publique,* 1777.

133 — Dom Ferlus, *Réponse à la lettre d'un professeur émérite de l'Université de Paris au sujet des exercices de l'École royale militaire de Sorèze,* 1777.

134 — A. Combes, *Histoire de l'École de Sorèze,* 1848.

135 — Abbé Poyart, Principal du Collège royal du Puy, *Éducation publique,* Paris, 1785. — Cf. *Quels seraient les moyens de former un Établissement qui pût fournir des Principaux, des Régents et des sous-Maîtres dans toutes les parties du Royaume? Et quel genre de précautions conviendrait-il de prendre à ce sujet?* Extrait de l'*Éducation publique,* de l'abbé Poyart, Revue internationale, 1882, t. IV, p. 569.

136 — *Des Collèges,* Extrait de *Diogène à Paris,* 1787, Revue internationale, 1883, t. VI, p. 799.

137 — A.-C. Chavannes, *Essai sur l'Éducation intellectuelle,* 1787, Édité par Herzen, Paris, Fischbacher, 1886.

138 — Notice sur les *Collèges de Paris,* Extrait de l'*Almanach des Écoliers,* Paris, 1787, Revue internationale, 1882, t. III, p. 369.

139 — Daunou, *Journal encyclopédique,* 1789.

140 — Verlac, *Nouveau plan d'éducation pour toutes les classes,* 1789.

141 — Bernardin de Saint-Pierre, *Vœu pour une éducation nationale (Vœu d'un solitaire)*, 1790.

La Révolution.

142 — *Cahiers des Etats généraux,* Archives parlementaires, 1re série (1789-1799), t. VII, Table des Cahiers des États généraux; voir *Collèges, Instruction publique.* — Cf. D. Mornet, *Les origines intellectuelles de la Révolution française,* Bibliographie, VII, Les Cahiers de 1789, p. 532.

143 — *Mémoire de l'Université de Poitiers pour les États généraux de 1789,* par Vaugelade et Quintard, Revue internationale, 1887, t. XIX, p. 209.

144 — Ed. Champion, *L'Instruction publique en France d'après les Cahiers de 1789,* Revue internationale, 1884, t. VIII, p. 1.

145 — L. Liard, *Les Universités de France en 1789,* Revue internationale, 1887, t. XIV, p. 409 et 504.

146 — *Le Collège de France à la veille de la Révolution, Extrait des Registres du Conseil d'État du Roy* (1769), Revue internationale, 1883, t. V, p. 406.

147 — E. Allain, *La question d'enseignement en 1789,* Paris, Renouard, 1886.

148 — E. Allain, *L'œuvre scolaire de la Révolution,* 1789-1802, Paris, Firmin-Didot, 1891. — Cf. Revue internationale, 1891, t. XXII, p. 424.

149 — C. Hippeau, *L'Instruction publique en France pendant la Révolution* (Discours et Rapports), Paris, Didier, 1881.

150 — A. Duruy, *L'Instruction publique en 1789,* Revue des Deux Mondes, 15 avril 1881.

151 — E. Dreyfus-Brisac, *L'Instruction publique sous la Révolution,* Revue internationale, 1881, t. II, p. 400 et p. 531.

152 — E. Dreyfus-Brisac, *L'Instruction publique et la Révolution, Lettre à M. Albert Duruy,* Revue internationale, 1882, t. III, p. 332.

153 — A. Sicard, *L'Éducation morale et civique avant et pendant la Révolution,* Paris, Poussielgue, 1884. — Cf. Revue internationale, 1885, t. IX, p. 382.

154 — J. Guillaume, *Procès-verbaux du Comité d'Instruction publique : Collection de documents inédits sur l'histoire de France publiés par les soins du Ministère de l'Instruction publique,* Imprimerie Nationale, Librairie Hachette. — Législative, 1 volume, paru en 1889. — Convention, 6 volumes, parus de 1891 à 1907.

155 — J. Guillaume, *Les travaux du Comité d'Instruction publique de la Convention Nationale,* Revue pédagogique, 15 août et 15 septembre 1904; 15 avril et 15 mai 1907.

156 — L. Tiffonnet, *Notice sur l'École centrale de la Haute-Vienne* 5 mars 1797-31 août 1804), Limoges, Veuve H. Ducourtieux, 1893. — Cf. E. Stropeno, *Histoire d'une École centrale,* Revue internationale, 1893, t. XXVI, p. 321.

157 — J. Corcelle, *L'École centrale du département du Mont-Blanc,* Revue internationale, 1910, t. LX, p. 153.

158 — G. Cuvier, *De la part à faire aux sciences et aux lettres dans l'Instruction publique, Extrait d'un article du « Moniteur Universel » du mardi 3 novembre 1807,* Revue internationale, 1885, t. X, p. 330.

159 — F. Nicollet, *L'Enseignement secondaire à Grenoble et dans le département de l'Isère pendant la Révolution,* Grenoble, Rajon, 1898.

160 — *Message du Directoire an (VII) sur l'Instruction publique,* Revue internationale, 1892, t. XXIV, p. 528.

161 — *Documents inédits pour servir à l'histoire de l'Instruction publique pendant la Révolution,* Revue internationale, 1891, t. XXVII, p. 421.

162 — Destutt de Tracy, *Projets d'éléments d'idéologie à l'usage des Écoles centrales de la République française,* Paris, Didot, an IX.

163 — Destutt de Tracy, *Éléments d'idéologie,* Première partie, Paris, Didot, an IX.

164 — Destutt de Tracy, *Éléments d'idéologie,* Seconde partie, Paris, Courcier, an XI (1803).

165 — Destutt de Tracy, *Éléments d'idéologie,* Troisième partie, Paris, Courcier, an XIII (1805).

XIX[e] SIÈCLE

La vie universitaire. — Figures-Souvenirs.

166 — N. Nesi, *Le Collège de Niort en 1810,* Revue internationale, 1910, t. LX, p. 144.

167 — F. Chambon, *Les correspondants de V. Cousin : Un normalien de 1812,* Revue internationale, 1900, t. XXXIX, p. 537.

168 — J. Poirier, *Lycéens d'il y a cent ans* (1814-1815), Revue internationale, 1914, t. LXVII, p. 174.

169 — J. Poirier, *L'opinion publique et l'Université pendant la première Restauration,* Revue de la Révolution française, mars et avril 1909.

170 — F. Chambon, *L'École Normale en 1816-1818,* Revue internationale, 1907, t. LIV, p. 320.

171 — H. Baudrillart, Sur Royer-Collard, à propos de la *Réception de M. de Rémusat à l'Académie française,* Revue des Deux Mondes, janvier 1847.

172 — G. Monod, *Michelet à l'École Normale* (1827-1838), Revue des Deux Mondes, 15 juin 1894.

173 — J. Simon, *Un Collège d'humanités en 1830,* Revue internationale, 1887, t. XIX, p. 294.

174 — J. Simon, *Un normalien en 1832,* Revue internationale, 1888, t. XVI, p. 374.

175 — G. Vauthier, *Le baccalauréat ès lettres à Toulouse en 1835,* Revue internationale, 1912, t. LXIV, p. 535.

176 — Ch. Dejob, *La vie universitaire sous le gouvernement de juillet,* Revue internationale, 1913, t. LXV, p. 217, p. 301, p. 409, p. 486.

177 — *E. Bersot et la neutralité scolaire en 1841-1842.* — 1. Lettre du Recteur Tardivel; 2. Lettre de l'Archevêque Dormet; 3. Lettre de Bersot; 4. Lettre de l'Inspecteur général Dutrey, Revue internationale, 1911, t. LXII, p. 416.

178 — F. Guizot, *Mémoires,* Paris, Michel-Lévy, 1860.

179 — V. Cousin, *Œuvres,* Cinquième série, 2 vol., Paris, Pagnerre, 1850.

180 — H. Baudrillart, *M. Victor Cousin : Du rôle de la philosophie à l'époque présente,* Revue des Deux Mondes, 1er janvier 1850.

181 — H. Taine, *Les Philosophes classiques du XIXe siècle en France,* Paris, Hachette, 1855.

182 — E. Renan, *V. Cousin et son influence spiritualiste,* Revue des Deux Mondes, 1er avril 1858.

183 — P. Janet, *V. Cousin et son œuvre philosophique,* Revue des Deux Mondes, 1er et 15 janvier, 1er et 15 février, 1er mars 1884.

184 — J. Simon, *V. Cousin,* Collection des grands écrivains, Paris, 1887.

185 — Barthélemy Saint-Hilaire, *M. Victor Cousin,* 3 vol., Paris, 1895.

186 — G. Vauthier, *Villemain* (1790-1870), Essai sur sa vie, son rôle et ses ouvrages, Paris, Perrin, 1912.

187 — F. Sarcey, *Journal de Jeunesse (1839-1857)*, recueilli et annoté par A. Brisson, préface de O. Gréard, Paris, Les Annales, 1903.

188 — P. Bonnefon, *Edmond About à l'École Normale et à l'École d'Athènes,* Lettres et documents inédits, Revue des Deux Mondes, 1er et 15 mai 1915.

189 — G. Vauthier, *Note sur l'ancienne Université* (Les recteurs départementaux. — Les Lycées de Paris au 2 décembre — F. Sarcey à Rodez), Revue internationale 1913, t. LXVI, p. 343.

190 — Tournier, *L'École Normale de 1850 à 1852* (Centenaire de l'École).

191 — O. Gréard, *L'École Normale et la crise de 1852* (Centenaire de l'École).

192 — Lange, *Un petit monde d'autrefois : L'Université de M. Fortoul.* (A l'aide de publications telles que *Lettres* de Prévost-Paradol, par O. Gréard; *Journal de Jeunesse* par F. Sarcey; *une famille universitaire* par Mme Ch. Garnier; *E. Bersot,* par F. Hémon). — Bulletin de la Société des Amis de l'Université de Dijon, mars 1912.

193 — E. Lavisse, *Un Ministre : V. Duruy,* A. Colin, 1895.

194 — G. Monod, *Victor Duruy,* Revue internationale, 1894, t. XXVIII, p. 481.

195 — R. Thamain, *Victor Duruy, Notes et souvenirs,* Revue pédagogique, 15 mai 1903.

196 — V. Duruy, *Notes et souvenirs,* 1901.

197 — E. Lavisse, *Souvenirs d'une éducation manquée,* Paris, 1902.

198 — F. Vial, *Cournot et l'enseignement,* Revue de Métaphysique et de Morale, 1905.

199 — L. Séché, *J. Simon, sa vie, son œuvre, documents nouveaux et inédits,* Paris, Dupont, 1887.

200 — H. Chantavoine, *Octave Gréard,* Revue pédagogique, 15 mai 1904.

201 — Mlle P. Bourgain, *Gréard, un moraliste éducateur,* préface de Léon Bourgeois, Paris, Hachette, 1907.

202 — Ch. Zévort, jugé par J. Ferry, Revue internationale, 1887, t. XIV, p. 642.

203 — M. Pellisson, *René Goblet au Ministère de l'Instruction publique,* Revue pédagogique, 15 octobre 1905.

204 — L. Liard, *René Goblet, Ministre de l'Instruction publique,* Revue pédagogique, 15 mars 1906.

205 — *Hommage à Ch. Bigot* (Questions d'Enseignement secondaire), Hugues C. Louis. — Revue internationale, 1893, t. XXV, p. 545. G. Deschamps. — Revue universitaire, 15 mai 1893. H. Marion. — Revue pédagogique, 15 mai 1893.

206 — E. Manuel, *Lettres de Jeunesse,* Paris, 1909.

207 — Dutacq, *Gustave Rouland,* Paris, 1910.

208 — Gendarme de Bévotte, *Souvenirs d'un universitaire,* Paris, Perrin, 1938.

MONOGRAPHIES D'ÉCOLES OU D'ÉTABLISSEMENTS

209 — J. Quicherat, *Histoire du Collège Sainte-Barbe,* 3 vol., Paris, 1864.

210 — P. Dupuy, *l'École Normale,* Revue internationale, 1883, t. VI, p. 887, p. 937, p. 1057.

211 — P. Vidal-Lablache, *l'École Normale,* Revue internationale, 1884, t. VIII, p. 517.

212 — G. Carré, *Étude sur l'ancien Collège du Mans,* Revue universitaire, 1er et 15 juillet, 1er août 1885.

213 — V. Roux, *Histoire des six premières années de l'École Normale spéciale de Cluny,* 1889.

214 — L. Bousquet, *L'ancien Collège d'Harcourt et le Lycée Saint-Louis,* 1891.

215 — L.-H. Tranchau, *Le Collège et le Lycée d'Orléans,* Orléans, Herluison, 1893.

216 — G. Cadoux, *Un demi-siècle d'enseignement moderne, Le Collège Chaptal,* Paris, May, 1858.

217 — *École alsacienne, 25e anniversaire, 1873-1898,* Paris, Chamerot et Renouard, 1898.

218 — P. Boulogne, *Histoire d'un Collège, le Collège de Semur,* Revue internationale, 1900, t. XXXIX, p. 309.

219 — S. Lenel, *Histoire du Collège d'Amiens,* 1219-1795, Amiens, Courtier-Hecquet, 1904.

220 — *Le Centenaire du Lycée de Bordeaux,* Bordeaux, Féret et fils, 1905.

221 — F. Frandon, *Le Collège d'Uzès (1566-1793 et 1803-1903),* Toulouse, Privat, 1907.

222 — Gaston-Martin, *Le Lycée de Toulouse de 1763 à 1881,* Toulouse, Éd. Privat, 1930.

RÉGIMES D'ÉTUDES. — RÉFORMES

223 — M. Halbwachs, *Les programmes des premiers Lycées de 1802 à 1809, Sciences et Lettres,* Bulletin de la Faculté des Lettres de Strasbourg, février 1930.

224 — F. Picavet, *Quelques notes sur l'enseignement en France en 1803 et en 1804, d'après un livre récent,* Revue internationale, 1910, t. IX, p. 5 (A. Aulard, *Paris sous le Consulat,* Recueil de documents pour l'histoire de l'esprit public à Paris, t. IV, du 28 germinal an XI au 27 floréal an XII, Paris, — Cerf, Noblet et Quantin).

225 — *Un discours de Napoléon sur l'Université,* Revue internationale, 1911, t. LXII, p. 230.

226 — A. Aulard, *Napoléon Ier et le monopole universitaire,* Paris, Colin, 1911.

227 — Fontanes, *Œuvres* avec une introduction de Roger et une autre de Sainte-Beuve, Paris, Hachette, 1839.

228 — Basset, Censeur des études au Collège Charlemagne, *Coup d'œil général sur l'Éducation et l'Instruction publique en France,* 1816.

229 — F.-M.-L. Navelle, *Études sur l'éducation publique,* Revue des Deux Mondes, 1er janvier 1832.

230 — Ch. Collard, *Coup d'œil sur l'Instruction publique en France,* Revue des Deux Mondes, 1er janvier 1836.

231 — A. Cochut, *De l'Instruction publique en France,* Revue des Deux Mondes, 15 septembre 1838.

232 — V. Cousin, *Huit mois au Ministère de l'Instruction publique,* Revue des Deux Mondes, 1er février 1841.

233 — *Séances et Travaux* de l'Académie des Sciences Morales, 14 et 21 mars 1846 (Blanqui aîné expose le désaccord existant entre l'enseignement et les besoins sociaux).

234 — Ch. Louandre, *Statistique générale sur la production intellectuelle en France depuis quinze ans,* Revue des Deux Mondes, 1er novembre 1847.

235 — Saint-Marc Girardin, *De l'instruction intermédiaire dans ses rapports avec l'instruction secondaire en France,* 1847.

236 — A. de Broglie, *De l'Instruction publique en France à propos de la loi sur l'enseignement,* Revue des Deux Mondes, 1 et 15 novembre 1849.

237 — F. Bastiat, *Baccalauréat et socialisme,* 1850.

238 — Marguerin et Mothéré, *Rapport au Préfet de la Seine sur l'enseignement des classes moyennes et des classes ouvrières en Angleterre,* 1864.

239 — J. Baudoin, *Rapport sur l'état actuel de l'enseignement spécial et de l'enseignement primaire en Belgique, en Allemagne et en Suisse,* 1865.

240 — V. de Laprade, *L'Éducation homicide,* 1867.

241 — G. Boissier, *Les réformes de l'enseignement, l'Enseignement secondaire,* Revue des Deux Mondes, 1er mars 1869.

242 — V. de Laprade, *Le baccalauréat et les études classiques,* 1869.

243 — E. Blanchard, *Les réformes de l'instruction générale en France, l'observation et l'expérience dans l'enseignement,* Revue des Deux Mondes, 15 octobre 1871.

244 — M. Bréal, *Quelques mots sur l'Instruction publique en France,* Paris, Hachette, 1871.

245 — G. Boissier, *Les méthodes nouvelles dans l'Enseignement secondaire.* — I. *Quelques mots sur l'Instruction publique en France par M. Bréal,* Revue des Deux Mondes, 1er août 1872. — II. *Essai sur l'Instruction publique, par Ch. Lenormant,* Revue des Deux Mondes, 15 juin 1873.

246 — P. Janet, *Les réformes de l'Enseignement secondaire,* Revue des Deux Mondes, 15 novembre 1873.

247 — Dupanloup, *Seconde lettre de Mgr l'Évêque d'Orléans sur la circulaire de M. le Ministre de l'Instruction publique relative à l'Enseignement secondaire,* Paris, Douniol, 1873.

248 — Maxime du Camp, *Les Écoles à Paris : enseignement primaire, secondaire, supérieur,* Revue des Deux Mondes, 15 février 1873.

249 — J. Simon, *La réforme de l'Enseignement secondaire,* Paris, Hachette, 1874.

250 — Du Bois-Reymond, *Discours sur l'histoire de la civilisation,* Revue scientifique, 15 janvier 1878.

251 — Th. Ferneuil, *La réforme de l'enseignement public,* Paris, Hachette, 1879.

252 — J. Ferry, *Discours à la distribution des prix du Concours général,* Le Temps, 5 août 1880.

253 — G. Boissier, *Le nouveau plan d'études,* Revue des Deux Mondes, 1er septembre 1880.

254 — F. Deltour, *L'Enseignement secondaire classique en Allemagne et en France,* Paris, Hachette, 1880.

255 — E. Dreyfus-Brissac, *Les réformes de l'Enseignement secondaire en France,* Revue internationale, 1881, t. I, p. 1.

256 — *Éducation spéciale ou professionnelle* (Chapitre extrait de la doctrine de Saint-Simon, 1828-1829), Revue internationale, 1882, t. IV, p. 62.

257 — G. Mathet, *Enseignement spécial et enseignement classique,* Revue internationale, 1882, t. III, p. 296.

258 — M. Bréal, *Excursions pédagogiques,* Paris, Hachette, 1882.

259 — Th. Ferneuil, *La réforme du plan d'études de l'Enseignement secondaire en France,* Revue internationale, 1883, t. V, p. 131.

260 — A. Duruy, *Réforme des études classiques,* Revue des Deux Mondes, 15 février 1884.

261 — Th. FERNEUIL, *Le programme de l'Enseignement secondaire,* Revue internationale, 1885, t. IX, p. 426.

262 — E. LAVISSE, *Question d'enseignement national,* Paris, Colin, 1885.

263 — Ch. BIGOT, *Question d'Enseignement secondaire,* Paris, 1886.

264 — O. GRÉARD, *Éducation et Instruction, Enseignement secondaire,* 2 vol., Paris, Hachette, 1887.

265 — E. CARO, *Philosophie et philosophes,* Paris, Hachette, 1888.

266 — Ch. BAYET, *L'Enseignement secondaire et la Circulaire du 28 mars 1888,* Revue internationale, 1889, t. XVII, p. 369.

267 — Ch. BAYET, *L'Enseignement secondaire et le Conseil supérieur de l'Instruction publique,* Revue internationale, 1890, t. XX, p. 225.

268 — E. COMBES, *Interpellation au Sénat,* Revue internationale, 1890, t. XX, p. 73.

269 — E. DREYFUS-BRISAC, *La question de l'Enseignement secondaire devant le Sénat,* Revue internationale, 1890, t. XX, p. 1.

270 — M. BERTHELOT, *La crise de l'Enseignement secondaire,* Revue des Deux Mondes, 15 mars 1891.

271 — H. TAINE, *L'Université de Napoléon,* Revue des Deux Mondes, 15 mai et 1er juin 1892.

272 — H. TAINE, *L'Instruction publique depuis 1815,* Revue des Deux Mondes, 15 juin et 1er juillet 1892.

273 — *La dépopulation des Lycées et Collèges, Causes et Remèdes, Rapport de M. Ch. Dupuy,* Revue internationale, 1892, t. XXIII, p. 48.

274 — L. FARGES, *Le mouvement de la population dans les Lycées et Collèges,* Revue internationale, 1892, t. XXIV, p. 317.

275 — A. CHAUVIN, *Les Humanités modernes, La Quinzaine,* 15 septembre et 1er octobre 1897.

276 — D. PARODI, *La question de l'Enseignement secondaire,* Revue de Métaphysique et de Morale, 1898.

277 — F. VIAL, *Les Crimes de l'Université,* Revue bleue, 18 juin 1898.

278 — J. LEMAÎTRE, Conférence faite à la Sorbonne le 5 juin 1898, reproduite dans la *France de demain* du 15 juin 1898.

279 — P. CROUZET, *Commentaires sur la Conférence de J. Lemaître,* Revue universitaire, 1898, t. II.

280 — E. Lintilhac, *Le problème de l'Enseignement secondaire,* Paris, Ollendorf, 1898.

281 — J. Tannery, *Le problème de l'Enseignement secondaire,* Revue internationale, 1899, t. XXXVII, p. 199.

282 — Professeur Pozzi, *Le problème de l'éducation secondaire,* Revue internationale, 1899, t. XXXVIII, p. 340.

283 — P. Malapert, *Rapport du groupe parisien de la Société d'Enseignement supérieur sur la réorganisation de l'Enseignement secondaire,* Revue internationale, 1899, t. XXXVIII, p. 364.

284 — *Enquête sur l'Enseignement secondaire,* 6 tomes, 8 volumes, Paris, Motteroz, 1899.

285 — A. Ribot, *La réforme de l'Enseignement secondaire,* Paris, Colin, 1900.

286 — L. Marillier, *Les réformes proposées par la Commission d'Enquête parlementaire,* Revue internationale, 1900, t. XXXIX, p. 402.

287 — E. Bourgeois, *L'Enseignement secondaire selon le vœu de la* France, Paris, Chevalier Marescq, 1900.

288 — G. de Lamarzelle, *La crise universitaire, d'après l'Enquête de la Chambre des Députés,* Paris, Perrin, 1900.

289 — Ch.-V. Langlois, *La question de l'Enseignement secondaire,* Revue de Paris, 1er janvier 1900.

290 — *Le Congrès international de l'Enseignement secondaire à l'Exposition universelle de 1900. — Procès-verbaux et Comptes rendus officiels,* Paris, Colin, 1901.

291 — H. Michel, *Notes sur l'Enseignement secondaire,* Paris, Hachette, 1901.

292 — G. Lanson, *La réforme de l'Enseignement secondaire,* Revue internationale, 1901, t. XII, p. 502.

293 — E. Lavisse, *L'Éducation nouvelle, à propos du Collège de Normandie,* Revue de Paris, 1er juin 1901.

294 — P. Lapie, *La réforme de l'éducation universitaire,* Revue de Métaphysique et de Morale, 1901.

295 — G. de Bévotte, *L'Unité dans l'Enseignement,* l'Enseignement secondaire, 10 janvier, 1er avril 1903.

296 — A. Croiset, *L'Unité de principe dans l'enseignement public,* Revue internationale, 1903, t. XLVI, p. 5.

DE QUELQUES ASPECTS PARTICULIERS DU PROBLÈME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU XIX^{e} SIÈCLE

A. — Les disciplines : Quelques exemples.

La question du latin. — Les lettres classiques.

297 — J. Weiss, *L'Éducation classique et les exercices scolaires : le discours,* Revue des Deux Mondes, 15 septembre 1873.

298 — Frary, *La question du latin,* 1885.

299 — F. Brunetière, *La question du latin,* Revue des Deux Mondes, 15 décembre 1885.

300 — E. Dreyfus-Brisac, *La question du latin,* Revue internationale, 1885, t. X, p. 409.

301 — J.-E. Labbé, *Le Droit romain et le latin,* Revue internationale, 1886, t. XII, p. 403.

302 — E. Lavisse, *Les Humanités classiques,* Revue internationale, 1888, t. XVI, p. 165.

303 — *L'abandon du latin et l'avènement du volapük,* Revue internationale, 1888, t. XVI, p. 289.

304 — Guérin, *La question du latin et la réforme profonde de l'Enseignement secondaire,* Paris, Cerf, 1890.

305 — M. Bréal, *La culture formelle de l'esprit,* Revue internationale, 1890, t. XXI, p. 505.

306 — G. Houyvet, *Le grec, le latin et l'Enseignement secondaire,* Paris, Chevalier-Marescq, 1898.

307 — M. Bréal, *Pourquoi il faut garder le latin,* Revue du Palais, 1er juillet 1898.

308 — C. André, *Dans quelle mesure se sert-on encore du latin?* Revue internationale, 1902, t. XLIII, p. 502.

309 — A. Hauvette, *De l'étude du grec dans l'Enseignement secondaire,* Objet et Méthode, Revue internationale, 1903, t. XLV, p. 384.

310 — F. Hémon, *Le rôle de la littérature latine dans l'Enseignement secondaire,* Revue internationale, 1903, t. XLVI, p. 309.

311 — M. Croiset, *L'Enseignement du grec dans les Lycées et Collèges,* Revue internationale, 1903, t. XLVI, p. 319.

312 — F. Lévy-Wogue, *Une expérience de méthode directe dans l'enseignement du latin,* Revue internationale, 1903, t. XLV, p. 438.

313 — H. Bornecque, *Comment rendre nos élèves plus forts en grec et en latin,* Revue universitaire, 15 octobre 1904.

Le Français.

314 — E. de Ribier, *Les lettres éducatives,* Revue internationale, 1907, t. LIII, p. 429.

315 — F. Brunetière, *Sur l'organisation de l'Enseignement secondaire français,* Revue des Deux Mondes, 1er mai 1891.

316 — G. Rudler, *L'explication française,* Paris, Colin, 1902.

317 — H. Bernès, *L'Éducation intellectuelle dans les classes de lettres, L'Enseignement secondaire,* 10 et 15 janvier, 1er avril 1903.

318 — J. Fajolles, *Les nouveaux programmes et l'enseignement du français en 1re,* Revue universitaire, 15 mars 1904.

319 — J. Luchaire, *L'Enseignement des Littératures modernes,* Revue internationale, 1905, t. XLIX, p. 114.

320 — C. Benoist, *De l'enseignement de la composition française,* Revue pédagogique, 15 mars 1905.

321 D. Mornet, *Les méthodes de l'histoire littéraire dans l'Enseignement secondaire,* Revue internationale, 1906, t. II, p. 151.

Les Sciences.

322 — J.-B. Dumas, *Rapport sur l'état de l'enseignement scientifique dans les Collèges,* Journal de l'Instruction publique, 1847, p. 403.

323 — A. de Quatrefages, *La réforme de l'enseignement scientifique en France,* Les Facultés, Revue des Deux Mondes, 15 mai 1848.

324 — A. de Quatrefages, *Du rôle des sciences dans l'éducation,* discours prononcé à la distribution des prix du Lycée Napoléon, Revue internationale, 1883, t. V, p. 537.

325 — Ollivier Billaz, *La culture littéraire dans l'enseignement scientifique,* Revue internationale, 1902, t. XLIII, p. 328.

326 — J. Tauney, *L'Enseignement de la géométrie élémentaire,* Revue pédagogique, 15 juillet 1903.

327 — Ed. Perrier, *Les progrès de la science et l'éducation scientifique,* Revue pédagogique, 15 février 1903.

328 — C. Bouglé, *L'éducation morale par l'esprit scientifique,* Revue pédagogique, 15 juin 1904.

329 — L. Liard, *Les Sciences dans l'Enseignement secondaire,* Revue universitaire, 15 mars 1904.

330 — L. Liard, *Les Sciences dans l'Enseignement secondaire,* Revue pédagogique, 15 février 1904.

331 — L. Poincaré, *Du rôle des sciences expérimentales dans l'éducation,* Revue pédagogique, 15 janvier 1904.

332 — P. Appell, *Comment il faut étudier les sciences,* Revue internationale, 1904, t. XLVIII, p. 109.

Les Langues vivantes.

333 — Laudenbach, *La réforme de l'enseignement des langues vivantes,* Revue internationale, 1904, t. XLVIII, p. 102.

334 — J. Lecoq, *Valeur éducative de l'enseignement des langues étrangères,* Revue pédagogique, 15 juillet 1903.

335 — Ch. Sigwalt, *De l'enseignement des langues vivantes, Idées d'un* vieux professeur dédiées aux jeunes, Paris, Hachette, 1906.

L'Histoire.

336 — H. Salomon, *L'Enseignement de l'histoire dans les Lycées, à propos du nouveau plan d'études,* Revue internationale, 1890, t. XX, p. 471.

337 — Ch.-V. Langlois, *Questions d'histoire et d'enseignement,* Paris, Hachette, 1901.

338 — Ch.-V. Langlois, *Questions d'histoire et d'enseignement,* Paris, Hachette, 1906 (nouvelle série).

La Philosophie.

339 — A. Blanchet, *De l'enseignement de la philosophie dans les Lycées,* Revue internationale, 1881, t. II, p. 436.

340 — E. Boutroux, *De l'organisation de l'enseignement philosophique dans les Facultés des Lettres*, Revue internationale, 1882, t. III, p. 421.

341 — A. Blanchet, *Les nouveaux programmes de philosophie*, Revue internationale. Correspondance, 1882, t. III, p. 294.

342 — E. Beaussire, *L'enseignement de la philosophie avant les nouveaux programmes*, Revue internationale, 1882, t. III, p. 59.

343 — E. Boutroux, *L'Agrégation de philosophie*, Revue internationale, 1883, t. VI, p. 865.

344 — A. Espinas, *L'Agrégation de philosophie*, Revue internationale, 1884, t. VII, p. 585.

345 — E. Beaussire, *L'enseignement de la philosophie dans l'Université de France*, Revue des Deux Mondes, 1886.

346 — M. Bernès, *Le Dialogue comme méthode d'enseignement de la philosophie*, Revue de Métaphysique et de Morale, 1893.

347 — W. Lutoslawski, *Sur l'enseignement de la philosophie*, Revue de Métaphysique et de Morale, 1893.

348 — C. Mélinand, *Le Dialogue dans l'enseignement de la philosophie*, Revue de Métaphysique et de Morale, 1893.

349 — C. Chabot, *La philosophie au Lycée*, Revue de Métaphysique et de Morale, 1894.

350 — F. Rauh, *L'éducation scientifique des professeurs de philosophie*, Revue de Métaphysique et de Morale, 1895.

351 — F. Rauh, *La licence et l'agrégation de philosophie*, Revue de Métaphysique et de Morale, 1895.

352 L. Brunschvicg, *De quelques préjugés contre la philosophie*, Revue de Métaphysique et de Morale, 1898.

353 — A. Fouillée, *La réforme de l'enseignement par la philosophie*, Paris, Colin, 1901.

354 — V. Egger, *L'Enseignement secondaire de la philosophie en France*, Revue internationale, 1901, t. XLI, p. 526.

355 — P. Malapert, *La philosophie dans l'Enseignement secondaire*, Revue internationale, t. XLI, p. 530.

356 — Darlu, *La philosophie au Lycée*, Revue internationale, t. XLI, p. 534.

357 — L. Couturat, *Du rôle de la philosophie comme instruction civique et morale*, Revue internationale, t. XLI, p. 538.

358 — Dr J. Philippe, *De l'enseignement scientifique de la morale,* Revue internationale, t. XLI, p. 541.

359 — M. Bernès, *Note sur l'étude et l'enseignement de la philosophie,* Revue internationale, t. XLI, p. 542.

360 — A. Fouillée, *Les deux directions possibles dans l'enseignement de la philosophie et de son histoire,* Revue de Métaphysique et de Morale, 1901.

361 — H. Bouasse, *Le l'éducation scientifique des « philosophes »,* Revue de Métaphysique et de Morale, 1901.

362 — Ed. Goblot, *La licence de philosophie,* Revue de Métaphysique et de Morale, 1902.

363 — H. Delacroix, *La réforme de la licence,* Revue de Métaphysique et de Morale, 1902.

364 — G. Belot, *La place et le caractère de la philosophie dans l'Enseignement secondaire,* l'Enseignement secondaire, 10 janvier-1er avril 1903.

365 — A. Millot, *De la collaboration du professeur de philosophie et des professeurs de sciences,* Revue universitaire, 15 octobre 1904.

366 — E. Goblot, *La licence de philosophie,* Revue de Métaphysique et de Morale, 1907.

367 — D. Roustan, *L'enseignement philosophique,* Revue de Métaphysique et de Morale, 1908.

La science de l'éducation. — Pédagogie.

368 — H. Marion, *Cours sur la science de l'éducation* (Leçon d'ouverture), Revue internationale, 1883, t. VI, p. 1259.

369 — R. Thamin, *Pédagogie et philosophie* (*Leçon d'ouverture sur la science de l'éducation faite à Lyon le 13 mars 1884*), Revue internationale, 1884, t. VII, p. 375.

370 — G. Dumesnil, *Les cours de science de l'Éducation à propos d'une récente circulaire ministérielle,* Revue internationale, 1888, t. XVI, p. 537.

371 — E. Durkheim, *Cours de science sociale,* à la Faculté de Bordeaux, Revue internationale, 1888, t. XV, p. 83.

372 — G. Dumesnil, *Des études philosophiques et de la pédagogie générale,* Revue de Métaphysique et de Morale, 1895.

373 — G. Dumesnil, *Pour la pédagogie,* Revue internationale, 1899, t. XXXVII, p. 114.

374 — F. Picavet, *De la formation par les Universités des maîtres de l'enseignement supérieur, secondaire et primaire, Rapport au Congrès international d'enseignement supérieur de 1900,* Revue internationale, 1900, t. XXXIX, p. 253.

375 — G. Dumesnil, *Pour la pédagogie,* Paris, Colin, 1901.

376 — Mlle Dugard, *De la formation des maîtres de l'Enseignement secondaire en France et à l'étranger,* Paris, Colin, 1902.

377 — A. Dauphin et C. Chabot, *Le diplôme d'études pédagogiques supérieures à l'Université de Lyon,* Revue internationale, 1902, t. XLIII, p. 44.

378 — G. Perrot, *La pédagogie à l'École normale supérieure,* Revue internationale, 1902, t. XLIV, p. 516.

379 — J. Tannery, *L'Enseignement pédagogique à l'École normale supérieure,* Revue internationale, 1902, t. XLIII, p. 304.

380 — E. Durkheim, *Pédagogie et Sociologie,* Revue de Métaphysique et de Morale, 1903.

381 — J. Delvolvé, *La technique éducative,* Paris, Alcan, 1922; — *La philosophie de l'éducation française,* Cahiers du Cercle Fustel de Coulanges, mars 1938.

B. — **Le Baccalauréat.**

382 — F. Bréal, *Le baccalauréat en Allemagne et en France,* Revue des Deux Mondes, 15 novembre 1873.

383 — *Documentation sur la question du baccalauréat en 1885.*

Revue internationale, 1885, t. IX, p. 354-545.

Notamment : Groupe de Besançon, p. 359.
Groupe de Bordeaux, p. 363.
Groupe de Caen, p. 366.
Groupe de Toulouse, p. 370.

Revue internationale, 1885, t. X.

Notamment : Réponse de la Faculté de Droit de Paris, p. 57.
Réponse de la Faculté de théologie protestante de Paris, p. 72.
Réponse de la Faculté des Lettres de Montpellier, p. 139.

Réponse de la Faculté des Sciences de Nancy, p. 394.

383 — A. CROISET, *La réforme du Baccalauréat,* Revue internationale, t. IX, p. 212.

384 — O. GRÉARD, *Le baccalauréat et l'Enseignement secondaire, Mémoire présenté au Conseil académique de Paris, juillet 1885,* Revue internationale, 1886, t. XII, p. 147 et p. 241.

385 — A. PUECH, *La version latine au baccalauréat,* Revue internationale, t. XVI, p. 597.

386 — BOSSERT, *Le baccalauréat,* Revue internationale, 1889, t. XVII, p. 141.

387 — J. TEISSIER, *Projet de réforme du baccalauréat ès lettres,* Revue internationale, 1889, t. XVII, p. 400.

388 — F. BRUNETIÈRE, *Encore le baccalauréat,* Revue des Deux Mondes, 1er juillet 1899.

389 — C. CHABOT, *Pour le baccalauréat,* Revue internationale, 1899, t. XXXVII, p. 327.

390 — E. GEBHART, *Le baccalauréat et les études classiques,* Paris, Hachette, 1899.

391 — E. BOUTMY, *Le baccalauréat et l'Enseignement secondaire,* Paris, Colin, 1900.

392 — Gérard VARET, *Le caractère social du baccalauréat,* Revue internationale, 1902, t. XLIV, p. 343.

393 — G. LANSON, *Le baccaluréat et l'éducation,* Revue bleue, 3 novembre 1906.

394 — P. CROUZET, *L'Enquête sur le baccalauréat,* Revue universitaire, 15 janvier, 15 février 1907.

395 — J. FONTAIN, *Rapport sur le baccalauréat,* Revue internationale, 1908, t. LV, p. 204.

C. — Le surmenage. — L'Éducation physique.

396 — *Du surmenage intellectuel dans les écoles, Académie de Médecine,* Revue internationale, 1886, t. XII, p. 571.

397 — *Le surmenage intellectuel, Académie des sciences morales et politiques,* Revue internationale, 1887, t. XIII, p. 202.

398 — *Du surmenage et de la sédentarité dans les écoles,* Académie de Médecine, Revue internationale, 1887, t. XIV, p. 78, p. 169, p. 267.

399 — *L'Éducation physique,* Lettre de Conat, Revue internationale, 1888, t. XVI, p. 612.

400 — *La Ligue nationale d'Éducation physique,* Revue internationale, 1888, t. XVI, p. 497 et p. 612. — Revue internationale, 1890, t. XIX, p. 666.

401 — P. DE COUBERTIN, *L'Éducation en Angleterre,* Paris, Hachette, 1888-1890.

402 — *L'École Monge et la question du surmenage,* Revue internationale, 1888, t. XV, p. 549.

403 — A. RIANT, *Le surmenage intellectuel et les exercices physiques,* Paris, Baillière, 1890.

404 — F. LAGRANGE, *Le gymnaste à Stockholm,* Revue des Deux Mondes, 15 avril 1891.

405 — F. LAGRANGE, *La réforme de l'Éducation physique,* Revue des Deux Mondes, 15 juillet 1892.

406 — P. DE COUBERTIN, *Nos lycéens,* Revue bleue, 25 juin 1898.

407 — P. DE COUBERTIN, *Notes sur l'éducation publique,* Paris, Hachette, 1901.

408 — P. DE COUBERTIN, *Les batailles de l'Éducation physique,* 1909.

D. — **Un problème nouveau : L'enseignement féminin.**

409 — F. DUPANLOUP, *M. Duruy et l'Éducation des Filles, Lettre de Mgr l'Évêque d'Orléans à un de ses collègues* (Nouvelle édition), Paris, Douniol, 1867.

410 — F. DUPANLOUP, *Seconde lettre de Mgr l'Évêque d'Orléans sur M. Duruy et l'Éducation des Filles,* Paris, Douniol, 1867.

411 — O. GRÉARD, *L'Enseignement secondaire des Filles, Mémoire présenté au Conseil supérieur, juin 1882,* cf. Éducation et Instruction, vol. 1.

412 — A. VILLEMOT, *Étude sur l'organisation, le fonctionnement et les principes de l'Enseignement secondaire des Jeunes Filles en France de 1879 à 1887,* Paris, Dupont, 1887.

413 — E. Blum, *L'instruction publique des femmes en France,* Revue internationale, 1890, t. XIX, p. 17.

414 — Anna Lampérière, *Le rôle social de la femme, Paris,* Alcan, 1898.

415 — H. Marion, *L'Éducation des Jeunes Filles,* Paris, Colin, 1901.

E. — Enseignement et Société.

416 — H. Baudrillart, *La famille et l'éducation en France dans leurs rapports avec l'État de la société,* Paris, 1874.

417 — E. Lavisse, *Question d'enseignement national,* Paris, Colin, 1885.

418 — Th. Ferneuil, *Du rôle de la société et de l'État en matière d'enseignement,* Revue internationale, 1888, t. XVI, p. 436.

419 — D. Blanchet, *L'Enseignement secondaire et la société contemporaine,* Revue internationale, 1888, t. XVI, p. 182.

420 — E. Maneuvrier, *L'Éducation de la bourgeoisie sous la République,* Paris, Cerf, 1888.

421 — E. Dreyfus-Brisac, *L'Enseignement en France et à l'étranger considéré au point de vue politique et social,* Revue internationale, 1899, t. XVII, p. 13.

422 — A. Fouillée, *L'Enseignement au point de vue national,* 1891.

423 — A. Fouillée, *Les Études classiques et la démocratie,* Paris, Colin, 1898.

424 — A. Bertrand, *Les Études dans la démocratie,* Paris, Alcan, 1899.

425 — G. Lanson, *L'Université et la Société moderne,* Paris, Colin, 1901.

426 — G. Vial, *L'Enseignement secondaire et la démocratie,* Paris, Colin, 1901.

427 — Duprat, *L'École et la démocratie au XX^e^ siècle,* Imprimerie Nationale, 1902.

428 — G. Lanson, *Questions d'éducation, L'unité morale du pays et l'Université,* Revue bleue, 15 décembre 1906 et 5 janvier 1907.

429 — P.-M. Schuhl, *Machinisme et philosophie,* Paris, Alcan, 1938.

TABLE DES MATIÈRES

Pages.

PRÉFACE IX

INTRODUCTION : Les deux humanismes. — Le problème au début du XIX^e^ siècle 7

LIVRE I : Régimes politiques et régimes scolaires. — Retours et compromis 83

LIVRE II : L'Enseignement moderne 203

LIVRE III : L'Enseignement classique 303

LIVRE IV : Vers une unité organique de l'enseignement secondaire 437

CONCLUSION : L'humanisme dans l'enseignement secondaire au début du XX^e^ siècle 547

TABLE ANALYTIQUE DES CHAPITRES 591

TABLE DES ARRÊTÉS ET ACTES OFFICIELS 605

TABLE DES ÉTATS RELATIFS AUX RÉGIMES D'ÉTUDES ET HORAIRES 629

INDEX ALPHABÉTIQUE 631

BIBLIOGRAPHIE 639

Toulouse. — Typ. EDOUARD PRIVAT. — 3509. — 4-39.